

A captura da Educação Integral pelas perspectivas neoliberais nos contextos locais: o caso da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

The capture of Integral Education by neoliberal perspectives in local contexts: the case of the Municipal Education Network of Florianópolis

La captura de la Educación Integral por perspectivas neoliberales en contextos locales: el caso de la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis

Lurdes Regina Borges Lima*

 <https://orcid.org/0009-0005-7382-4857>

Vânio Cesar Seemann**

 <https://orcid.org/0000-0002-4905-833X>

Geovana Mendonça Lunardi Mendes***

 <https://orcid.org/0000-0002-8848-7436>

Resumo: Este artigo analisa criticamente como a concepção de Educação Integral vem sendo interpretada e traduzida na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Santa Catarina, comparando marcos legais nacionais (Lei Federal nº 14.640/2023, Portarias do Ministério da Educação – MEC nº 1.495/2023 e nº 2.036/2023) e documentos normativos locais (Portaria da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis – SMEF nº 222/2025, *Floripa Tempo Integral* e *Escola em Tempo Integral*, Ofício GS/SME/PMF nº 166/2025 e Ofício DEF/SME nº 11/2025). Trata-se de pesquisa qualitativa e exploratória, baseada em análise documental orientada pelo *Policy Cycle Approach* e pela *Policy Enactment*, visando identificar processos de recontextualização da política de Educação Integral em Tempo Integral. Os resultados evidenciam que, enquanto a política nacional prioriza a formação humana integral, a gestão democrática e o currículo

* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências Humanas e da Educação (Faed), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e conselheira titular do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. *E-mail:* <regina.lima@prof.pmf.sc.gov.br>.

** Doutor em Educação pelo PPGE/Faed/Udesc. Orientador educacional de carreira na Prefeitura Municipal de Florianópolis. *E-mail:* <vanio1971@yahoo.com.br>.

*** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora titular do PPGE/Faed/Udesc; bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); vice-presidente da *World Education Research Association* (WERA) e vice-presidente da Associação Latino-Americana de Investigação Educativa (ALIE). *E-mail:* <geovana.mendes@udesc.br>.

integrado, a política municipal apresenta estreitamento curricular, centralização decisória e ênfase em desempenho mensurável, associados às racionalidades gerencialistas. Conclui-se que a recontextualização local promove a captura do sentido emancipador da Educação Integral, limitando seu potencial transformador e podendo ampliar desigualdades educacionais, indicando a necessidade de revisão da política com base na participação democrática e na justiça curricular.

Palavras-chave: Educação Integral. Políticas educacionais. Neoliberalismo.

Abstract: This article critically analyzes how the concept of Integral Education has been interpreted and translated within the Municipal Education Network of Florianópolis, Santa Catarina, Brazil, by comparing national legal frameworks (Federal Law no. 14,640/2023 and Ordinances of the Ministry of Education – MEC no. 1,495/2023 and no. 2,036/2023) with local regulatory documents (Ordinance of the Municipal Department of Education of Florianópolis – SMEF no. 222/2025, *Floripa Tempo Integral* and *Escola em Tempo Integral*, Official Letter GS/SME/PMF no. 166/2025, and Official Letter DEF/SME no. 11/2025). This is a qualitative and exploratory study based on documentary analysis guided by the Policy Cycle Approach and Policy Enactment framework, aiming to identify processes of policy recontextualization in Full-Time Integral Education. The findings show that, while national policy prioritizes holistic human development, democratic governance, and an integrated curriculum, municipal policy reveals curricular narrowing, centralized decision-making, and an emphasis on measurable performance, associated with managerialist rationalities. It is concluded that local recontextualization leads to the capture of the emancipatory meaning of Integral Education, limiting its transformative potential and potentially exacerbating educational inequalities, thus indicating the need to revise the policy based on democratic participation and curricular justice.

Keywords: Integral education. Education policies. Neoliberalism.

Resumen: Este artículo analiza críticamente cómo la concepción de Educación Integral ha sido interpretada y traducida en la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, comparando marcos legales nacionales (Ley Federal n.º 14.640/2023 y las Ordenanzas del Ministerio de Educación – n.º 1.495/2023 y n.º 2.036/2023) con documentos normativos locales (Ordenanza SMEF n.º 222/2025, *Floripa Tempo Integral* y *Escola em Tempo Integral*, Oficio GS/SME/PMF n.º 166/2025 y Oficio DEF/SME n.º 11/2025). Se trata de una investigación cualitativa y exploratoria, basada en análisis documental orientado por el *Policy Cycle Approach* y la *Policy Enactment*, con el objetivo de identificar procesos de recontextualización de la política de Educación Integral en Tiempo Integral. Los resultados evidencian que, mientras la política nacional prioriza la formación humana integral, la gestión democrática y el currículo integrado, la política municipal presenta estrechamiento curricular, centralización en la toma de decisiones y énfasis en el desempeño medible, asociados a racionalidades gerencialistas. Se concluye que la recontextualización local promueve la captura del sentido emancipador de la Educación Integral, limitando su potencial transformador y pudiendo ampliar las desigualdades educativas, lo que indica la necesidad de revisar la política con base en la participación democrática y la justicia curricular.

Palabras clave: Educación integral. Políticas educativas. Neoliberalismo.

Introdução

A agenda da Educação Integral tem se destacado no debate educacional brasileiro, especialmente nas duas últimas décadas, com promessas de formação humana integral dos estudantes e de enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais. Contudo, a polissemia do conceito tem gestado espaço para interpretações e traduções – muitas vezes contraditórias, ambíguas e paradoxais – que vão desde perspectivas emancipatórias, comprometidas com a justiça social, até reconfigurações neoliberais que subordinam a escolarização aos interesses de performatividade, empregabilidade e modelos de gestão empresarial, expressão da reforma

educacional em fluxo, sob forte influência do ideário da Nova Gestão Pública¹. Esse cenário coloca em disputa sentidos e significados no escopo de projetos de Educação Integral, que se movem entre a promoção do direito à educação como prática de liberdade e a consolidação de políticas orientadas pela racionalidade tecnocrática do trabalho docente e pela intensificação do controle e da vigilância sobre o currículo.

A concepção de Educação Integral, construída historicamente no Brasil a partir do pensamento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, configura-se como um projeto político, filosófico e educacional convergente à formação integral e emancipadora dos estudantes. Fundamentada na ideia de que a escola deve ser espaço de desenvolvimento pleno, considerando as múltiplas dimensões humanas, essa proposta tem, em seu horizonte de expectativas, a consolidação de uma educação pública universal, laica, gratuita, democrática, emancipadora e de qualidade socialmente referenciada. É essa perspectiva que referenciou a instituição da política de Educação Integral, por meio do Programa Mais Educação (2007-2016) e do Programa Escola em Tempo Integral (em curso), ambos propostos pelo Ministério da Educação (MEC), conforme diversos estudos indicam (Parente, 2024; Ribeiro, 2017; Seemann, 2016; Sousa, 2016).

Nesse percurso histórico, diferentes experiências e movimentos de construção da política de Educação Integral demonstraram a disputa de distintos projetos societários e concepções de formação humana, o que evidencia que a ampliação da jornada escolar é apenas uma das estratégias para a efetivação da Educação Integral, mas depende de condições institucionais, curriculares e de gestão que possibilitem a articulação entre escola, comunidade e políticas públicas. Nessa perspectiva, a Educação Integral constitui-se como um conceito aberto e em contínuo processo de construção histórica, marcado por disputas conceituais e ideológicas que refletem os tensionamentos presentes na agenda educacional brasileira (Araújo *et al.*, 2023).

É nesse horizonte que políticas indutoras formuladas pelo Governo Federal, como o Programa Mais Educação, buscaram fomentar a reorganização do currículo, a ampliação dos tempos e espaços educativos e a articulação intersetorial entre escola, comunidade e território, mobilizando diferentes atores institucionais na construção de agendas político-pedagógicas voltadas à formação integral. Tais iniciativas foram concebidas como estratégias de ressignificação das práticas escolares e de ampliação das experiências educativas, e não como mera extensão do tempo de permanência dos estudantes na escola (Leclerc; Moll, 2012).

A ampliação do tempo escolar somente adquire sentido quando vinculada a um projeto pedagógico orientado pela formação humana integral e pela garantia do direito à educação de qualidade social. Assim, a ampliação da jornada deve ser compreendida como meio para ampliar horizontes formativos, diversificar experiências culturais e enfrentar desigualdades históricas, não sendo um fator isolado ou suficiente para assegurar processos educativos transformadores (Moll, 2014).

A política do Programa Escola em Tempo Integral retoma elementos dessa tradição histórica ao reafirmar a necessidade de integração entre currículo, território e múltiplos sujeitos educativos como condição para efetivar o direito à educação. Considerando essa trajetória, torna-se evidente que a institucionalização da Educação Integral nas políticas públicas envolve disputas conceituais, ideológicas e políticas acerca do papel da escola na formação dos sujeitos e na

¹ *New Public Management* ou Nova Gestão Pública é a aplicação de sistemas e práticas do setor privado na administração pública, com a promessa de redução de custos, maior eficiência e melhoria dos serviços para os cidadãos, priorizando valores comerciais em detrimento de valores sociais e políticos (Ball, 2005).

construção de uma sociedade democrática, superando a compreensão restrita de que a ampliação da jornada, por si só, caracteriza uma proposta de formação integral (Araújo *et al.*, 2023).

Essa compreensão fundamenta o posicionamento epistemológico deste estudo ao reconhecer que as políticas de Educação Integral constituem um campo de disputas marcado por diferentes racionalidades e projetos societários, nos quais processos de interpretação e recontextualização podem deslocar o sentido emancipador originalmente proposto. Assim, os critérios analíticos adotados buscam distinguir iniciativas que efetivamente promovem a formação humana integral daquelas que, orientadas por lógicas gerencialistas e performativas, reduzem a ampliação do tempo escolar a um instrumento de controle, responsabilização e produção de resultados mensuráveis, esvaziando o potencial formativo da política.

Ball e Mainardes (2001) nos ensinam que as políticas são produzidas de maneira abrangente: inicialmente no âmbito do macrocontexto para, depois, no contexto da prática, os atores das políticas as colocarem em ação em seus microcontextos. Assim, as políticas não são simplesmente implementadas, mas, sim, interpretadas e traduzidas, visando à sua colocação em ação. Isso envolve complexos processos de aceitação e resistência, frequentemente marcados por tensões e disputas particulares em cada contexto. Dessarte, as políticas são textos e coisas (artefatos de políticas) que visam mobilizar práticas que as coloquem em ação, sendo constantemente reinterpretadas e ressignificadas nos contextos locais.

Nessa tessitura, a investigação sobre as políticas educacionais, mais especificamente sobre a política de Educação Integral, é seminal para uma compreensão crítica e contextualizada dos processos que envolvem a formulação, a execução e os efeitos dessas políticas, tendo em vista a compreensão de que as políticas educacionais não são meros instrumentos neutros e técnicos, mas construções políticas discursivas e textuais, atravessadas por diversos interesses e ideologias, condicionadas por contextos históricos, sociais e culturais que, em última análise, afetam o fazer e o pensar dos profissionais da educação em diferentes níveis e etapas de abrangência. Diante disso, este estudo buscou promover a análise crítica da política de Educação Integral que vem sendo colocada em ação no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). O objetivo central foi investigar como o conceito de Educação Integral vem sendo interpretado e traduzido no contexto dessa Rede.

O artigo está estruturado em uma seção que situa as escolhas epistemológicas adotadas, considerando o *Policy Cycle Approach* (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992) e a *Policy Enactment* (Ball; Maguire; Braun, 2016). Na mesma seção, são situados os contextos locais e nacionais de análise. Em seguida, são apresentados excertos dos documentos analisados e discutidas a tradução e a recontextualização da política nacional de Educação Integral no contexto da RMEF, considerando a análise dos textos da política e os discursos de diferentes atores em atuação. Por fim, as considerações finais demonstram que, para que a Educação Integral cumpra seu papel emancipador, é necessário o compromisso com uma formação humana integral, que valorize a pluralidade e promova a justiça curricular e social, além da criação de espaços democráticos de participação nas decisões pedagógicas e políticas. Afirmamos nosso compromisso com a autodeclaração dos princípios e procedimentos éticos que orientam a pesquisa acadêmica e a produção científica no tratamento dos documentos, discursos e sujeitos aos quais se teve acesso no percurso de investigação (Mainardes; Carvalho, 2019).

Escolhas metodológicas e o contexto local: Educação Integral em foco

O recorte apresentado neste artigo faz parte de um conjunto de pesquisas sobre a Educação Integral já desenvolvidas pelo grupo do Observatório de Práticas Escolares (OPE), por meio do

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências Humanas e da Educação (Faed), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), ao qual os autores estão vinculados. Especificamente, como apontamos, pretendemos apresentar aqui uma análise de um contexto local específico: a RMEF.

A RMEF, até o ano de 2024, possuía 175 unidades educativas, compreendendo creches, pré-escolas, escolas de Ensino Fundamental e núcleos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No total, 51.198 estudantes eram atendidos, sendo 21.842 estudantes na Educação Infantil, 28.724 estudantes no Ensino Fundamental e 632 estudantes na EJA. No que se refere ao corpo docente, 3.259 professores atuavam na RMEF, sendo 1.672 professores alocados na Educação Infantil, 1.544 no Ensino Fundamental e apenas 43 na EJA (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2024).

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo qualitativo e exploratório, envolvendo a análise documental de fontes primárias, combinada com os pressupostos teóricos e metodológicos do *Policy Cycle Approach* (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992) e da *theory of policy enactment* (Ball; Maguire; Braun, 2016). Na construção das análises, buscamos evidenciar os nexos entre os princípios e as diretrizes locais sobre a Educação Integral e os princípios e as diretrizes da política nacional de Educação Integral, situando-os nas dinâmicas mais amplas de reestruturação do Estado e da educação pública sob a hegemonia neoliberal.

Além disso, a investigação considerou os potenciais efeitos da política de Educação Integral na organização do trabalho docente, nas práticas escolares e na relação entre o Estado e a sociedade, indicando os riscos de captura da concepção de Educação Integral por uma lógica gerencialista que intensifica as tecnologias da performatividade, do *accountability* e o fortalecimento da tecnocracia estatal, esvaziando seu potencial emancipatório. Ao fazê-lo, buscamos contribuir para o debate crítico sobre as políticas de Educação Integral no Brasil e para a construção de alternativas comprometidas com a democratização da escola pública e a formação humana integral em sua perspectiva mais ampla.

As políticas educacionais são endereçadas às escolas, que são, marcadamente, concebidas de forma idealizada, ou seja, distante de sua realidade concreta (Ball; Maguire; Braun, 2016). Os atores políticos que interpretam e traduzem os textos de políticas não são apenas agentes do discurso, mas também sujeitos com saberes e experiências acumuladas, emolduradas por múltiplos fatores da vida social, que são postos em ação nos processos de interpretar e traduzir textos marcadamente complexos, diversos e multifacetados. Por essa razão, conforme Stephen J. Ball em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), é possível investigar as políticas educacionais em termos de trajetórias, de deslocamentos por meio de diferentes espaços e tempos.

Segundo os precursores da *policy enactment*, a interpretação de um texto político é uma leitura e uma aproximação inicial que sugere a reflexão sobre o que identificamos e apreendemos nele, ou seja: “[...] o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? É uma leitura política substancial – uma ‘decodificação’” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 68). Nesse constructo, a decodificação refere-se ao sentido atinente ao compromisso com o que está materializado na linguagem escrita e que está intrinsecamente relacionado à cultura e às vivências dos atores políticos que trabalham com a(s) política(s). Dessa maneira, a interpretação consubstancia-se como um processo político e estratégico institucional.

Já a tradução é compreendida como o processo de colocar as políticas em ação, aproximando-se mais da linguagem prática em espaços, tempos, contextos e atores de políticas distintos. Nesses termos, a tradução é um “[...] terceiro espaço entre política e prática. [...] ‘atuar’ sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, ‘caminhadas da

aprendizagem’, bem como a produção de artefatos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69). Nessa perspectiva, colocar uma política em ação envolve modos interativos ativos entre os atores políticos, trocas e partilhas que conferem alto grau de dinamicidade, longe, portanto, de ser algo linear ou matricial. Pensar sobre a atuação política implica captar os modos pelos quais ocorre sua consecução, o que “[...] envolve processos criativos de interpretação e recontextualização, ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas e práticas contextualizadas – e esse processo envolve ‘interpretações de interpretações’” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14).

Com esses argumentos iniciais, o mapeamento dos documentos de políticas afetos à política de Educação Integral, objeto deste estudo, culminou em achados em dois níveis de abrangência: a) com abrangência nacional, temos: a Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023a), que institui o Programa Escola em Tempo Integral; a Portaria MEC nº 1.495, de 2 de agosto de 2023 (Brasil, 2023b), que o regulamenta; e a Portaria MEC nº 2.036, de 23 de novembro de 2023 (Brasil, 2023c), que estabelece diretrizes; e b) com abrangência municipal, encontramos: a Portaria SMEF nº 222, de 10 de março de 2025 (Florianópolis, 2025a), o projeto *FloriPa Tempo Integral* (Florianópolis, 2025b), o documento *Escola em tempo integral 2025* (Florianópolis, 2025c), as orientações oficiais encaminhadas às unidades educativas por meio de ofícios e informativos formais e, por fim, a nova matriz curricular divulgada (Florianópolis, 2025e).

Na análise crítica das políticas de Educação Integral no Brasil e na RMEF, reconhecemos que as políticas se constituem em um campo de disputas e poderes marcado por diferentes projetos societários, interesses políticos e concepções de formação humana. Como destacam Bowe, Ball e Gold (1992), as políticas educacionais não são meramente técnicas ou neutras, mas práticas discursivas e ideológicas que refletem e produzem relações de poder e luta pela hegemonia.

Ball (2014) e Verger (2019) enfatizam a ascensão do neoliberalismo como racionalidade governamental hegemônica, que vem transformando profundamente o modo como o Estado elabora e opera para colocar as políticas educacionais em ação sob o enfoque gerencialista. A introdução das tecnologias da performatividade (ênfase em metas e resultados mensuráveis) e de *accountability* (que envolve responsabilização, pressão por entrega de resultados, prestação de contas e mecanismos de sanção e punição sofisticados) configura um “novo gerencialismo”, sob o ideário da Nova Gestão Pública, em que os valores da eficiência, da competitividade e do individualismo substituem os princípios da equidade, do profissionalismo e da justiça social.

Aprofundando essa lógica neoliberal, Laval (2019) ressalta como o ideário neoliberal opera não apenas na reconfiguração institucional das escolas, mas também na constituição da subjetividade dos sujeitos escolares. Para o filósofo francês, a ideologia do “empreendedor de si” coloniza o espaço escolar, formatando estudantes e professores a partir de critérios de produtividade, autoaperfeiçoamento e meritocracia. Assim, a escola tem seu espaço e tempo de construção coletiva do conhecimento metamorfoseados em um dispositivo formal de adaptação dos sujeitos às demandas e às exigências do mercado.

No Brasil, a crítica à concepção de Educação Integral capturada por racionalidades neoliberais vem sendo produzida por diversos estudiosos. Arroyo (2012a) chama atenção para os riscos de instrumentalização da escola pública quando políticas de tempo integral são colocadas em ação sem a garantia de condições adequadas, resultando em sobrecarga de trabalho docente, ampliação da jornada escolar sem sentido pedagógico e reprodução de desigualdades educacionais, sociais e culturais. Como assevera o autor, a Educação Integral em Tempo Integral só pode ser efetiva se for pensada como direito social e como compromisso ético-político com a formação e o desenvolvimento pleno dos sujeitos da educação (estudantes, professores, gestores e comunidades).

Complementarmente, Moll (2012) indica que a concepção de Educação Integral, presente nas diversas experiências brasileiras – como as Escolas Parque, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) e os Centros Educacionais Unificados (CEU), entre outras – foi historicamente vinculada à ideia da escola como tempo e espaço de proteção social e de ampliação das oportunidades educativas para populações em situação de vulnerabilidade. Em diálogo com essa perspectiva, ao analisar a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Moll (2014) sustenta que a Educação Integral deve ser compreendida como estratégia estruturante para o enfrentamento das desigualdades educacionais, articulando a ampliação da jornada escolar, a reorganização curricular e a valorização do trabalho docente. A autora argumenta que a ampliação do tempo escolar não constitui um fim em si mesma, mas condição para a construção de uma escola republicana de qualidade social, capaz de desnaturalizar o fracasso escolar e promover a formação humana integral. Assim, a Educação Integral é reafirmada como projeto de efetivação da democratização da sociedade brasileira e de enfrentamento das profundas desigualdades de nossa organização societária (Moll, 2012).

Thiesen (2017, 2019), ao problematizar como as políticas de educação em tempo integral podem operar como dispositivos de ajuste às reformas curriculares e às novas formas de controle e gestão sobre o trabalho docente, especialmente quando associadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revela que, ao deslocar a centralidade do projeto político-pedagógico (PPP) da escola para modelos standardizados e prescritos pelas instâncias educacionais superiores, essas políticas têm contribuído para limitar a autonomia docente e escolar e, por derivação, tornar diminuta a força emancipadora e democrática da educação escolar.

Nesse sentido, Libâneo (2016) contribui para a compreensão das implicações dessas políticas na organização do trabalho pedagógico. Segundo o autor, a intensificação do trabalho docente com a incorporação de novas responsabilidades em seu fazer, a redução da concepção de escola à lógica da produtividade e a imposição de metas gerenciais comprometem a qualidade da educação e a função política da escola pública na contemporaneidade, aprofundando desigualdades de diversas naturezas (educacionais, econômicas, sociais e culturais).

Essas contribuições epistemológicas e metodológicas permitem entender que a disputa em torno da concepção de Educação Integral é, na verdade, uma disputa pelos sentidos da escola pública, da formação humana e do próprio papel do Estado no reconhecimento e na garantia do direito à educação. Portanto, é sob o lume desses referenciais que buscamos evidenciar como a política de Educação Integral na RMEF se insere nesse campo tensionado entre a perspectiva de formação omnilateral e emancipadora da Educação Integral e sua captura por concepções, ideias e dispositivos de regulação neoliberal.

Tradução e recontextualização da política nacional de Educação Integral no contexto da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

As promulgações da Lei Federal nº 14.640/2023 (Brasil, 2023a), da Portaria MEC nº 1.495/2023 (Brasil, 2023b) e da Portaria MEC nº 2.036/2023 (Brasil, 2023c) instituíram o Programa Escola em Tempo Integral. Esse programa é uma política de Educação Integral em Tempo Integral (EITI) pautada por princípios como a equidade, a articulação entre escola e território, a valorização da diversidade, a formação integral dos estudantes e a participação da comunidade na construção dos projetos pedagógicos. Esses princípios orientam diretrizes que remetem a uma concepção de Educação Integral comprometida com a justiça curricular e social, a democratização do acesso à escolarização e ao conhecimento e o fortalecimento da escola pública como espaço de emancipação humana.

No âmbito da RMEF, foram publicadas orientações por meio de ofícios, portarias e textos que procuraram estabelecer o funcionamento das unidades educativas a partir de um modelo de ampliação do tempo de permanência na escola, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Documentos de orientação da organização do tempo integral publicados pela RMEF

Data	Documento	Assunto	Meio de publicização
19/2/2025	Ofício GS/SME/PMF nº 166/2025 (Florianópolis, 2025e)	Matrizes de organização dos componentes curriculares para o Ensino Fundamental 2025.	E-mail para as unidades educativas.
21/2/2025	<i>Floripa Tempo Integral</i> (Florianópolis, 2025b) <i>Escola em Tempo Integral</i> (Florianópolis, 2025c)	Orientações para o atendimento pedagógico das turmas em tempo integral.	E-mail para as unidades educativas.
10/3/2025	Portaria SME nº 222/2025 (Florianópolis, 2025a)	Dispõe sobre a instituição da escola de tempo integral nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, iniciando pelos quintos e segundos anos do Ensino Fundamental.	Diário Oficial do Município de Florianópolis, de 10 de março de 2025.
18/3/2025	Ofício DEF/SME nº 11/2025 (Florianópolis, 2025d)	Encaminhamento da matriz de referência curricular.	E-mail para as unidades educativas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A Portaria SMEF nº 222/2025 (Florianópolis, 2025a), publicada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF), institui diretrizes para o programa *Floripa Tempo Integral*, cujo objetivo declarado é ampliar a jornada escolar dos estudantes da RMEF a partir da proposta de Educação Integral. A primeira análise desse documento, à luz dos aportes teóricos de Ball (1994) e Laval (2019), permitiu identificar que ele expressa um movimento de recontextualização da concepção de Educação Integral, marcado pela incorporação de lógicas gerencialistas, performativas e adaptativas defendidas pela cúpula da SMEF.

No entanto, ao serem interpretadas e traduzidas no âmbito da RMEF, tal como se materializam na Portaria SMEF nº 222/2025 (Florianópolis, 2025a), no programa *Floripa Tempo Integral* (Florianópolis, 2025b), no documento *Escola em Tempo Integral 2025* (Florianópolis, 2025c) e na Matriz Curricular de Educação Integral de 2025 (Florianópolis, 2025e) – documentos produzidos de forma centralizada pela equipe de governança da SMEF, quer dizer, sem a participação dos profissionais da educação das escolas – observa-se um processo de “recontextualização” (Ball, 2005) que desloca os sentidos originais da política nacional, moldando-os à lógica imanente da Nova Gestão Pública e às racionalidades neoliberais hegemônicas (Thiesen, 2019), revelando as perspectivas que se aninham no pensamento político dos gestores educacionais centrais. Os excertos dos documentos situados no Quadro 1 podem ser visualizados a partir da compilação organizada pelos autores no Quadro 2, que consta no Apêndice deste artigo, onde são evidenciados os aspectos que, pouco a pouco, capturam o sentido emancipatório da Educação Integral e geram seu esvaziamento conceitual.

Entre a perspectiva emancipatória e a perspectiva gerencialista: a formulação da política e as concepções de Educação Integral nos documentos

Como pode ser observado na análise comparativa do Quadro 2, no Apêndice, a formulação da política de EITI em âmbito nacional partiu dos acúmulos da política de EITI gestados a partir

da política indutora do Programa Mais Educação em todo o Brasil, estimulando, orientando e determinando a (re)construção dessa política nos microcontextos (estaduais, municipais e escolares), em articulação orgânica com os territórios e as comunidades, o que gerou uma ampla mobilização nacional para promover discussões visando orientar os processos de interpretação e tradução dessa política para colocá-la em ação nas escolas.

Exemplo disso foi a realização dos Seminários Nacionais de Educação Integral, nas diferentes regiões do território brasileiro, envolvendo pesquisadores, universidades, fundações, entidades que congregam profissionais da educação, professores, gestores e dirigentes do campo educacional. Sob o manto dessa política, é imperativo legal que as particulares regulamentações afetas à EITI sejam discutidas, elaboradas e aprovadas pelos respectivos Conselhos de Educação para, posteriormente, serem encaminhadas ao MEC, seguindo o princípio da gestão democrática, tanto no interior das redes como no âmbito dos Conselhos de Educação.

Em contraste com a política nacional de EITI, na RMEF evidenciou-se que foi a cúpula da SMEF quem produziu e publicou os documentos relativos à EITI, marcadamente de natureza normativa e prescritiva, desconsiderando a história da EITI no âmbito do Brasil e da própria RMEF, sem um amplo debate com os profissionais da educação que atuavam com EITI, as escolas, as comunidades e os territórios. Essa evidência torna-se cristalina quando se observa a página do Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal (Sintrase), na qual se argumenta:

A decisão de reformular a matriz curricular foi feita de cima para baixo, sem diálogo algum com a comunidade escolar. O governo se utiliza de um projeto de educação integral para mascarar dados educacionais. Nos anos finais – especificamente no nono ano –, a prefeitura aposta no “treinamento” dos estudantes para avaliações nacionais como o IDEB, aumentando a carga de matemática e português, mas reduzindo ciências, educação física, geografia e história. Um grupo de ao menos 40 professores de história e geografia, junto a outros apoiadores, também publicou nesta semana um manifesto criticando a redução das disciplinas (Sintrase, 2025a).

Com foco na concepção de Educação Integral, o olhar sobre a política nacional permitiu perceber que é priorizada a perspectiva da formação humana integral, centrada no estudante e na extensão da jornada escolar como via para ampliar as oportunidades de aprendizagem. Nessa esteira, é proeminente a defesa do interesse em promover e consolidar uma educação escolar de qualidade social, alinhando-se à promoção da equidade e da justiça curricular e social. Contudo, quando o olhar se volta para o microcontexto da RMEF, observa-se que a concepção política da EITI está baseada na perspectiva neoliberal que, sob o princípio do gerencialismo, visa à indução das tecnologias da performatividade e da *accountability*.

Desse modo, defende-se a ampliação da jornada escolar como via para a melhoria quantitativa do desempenho nas avaliações em larga escala, reproduzindo “mais do mesmo” sobre um currículo tradicional, conservador e meritocrático. Diante disso, quando a SMEF defende uma EITI de qualidade quantitativa e performativa, foi possível inferirmos que se abrem possibilidades concretas de avolumar as desigualdades educacionais e sociais existentes.

Analisando a concepção de Educação Integral na política nacional de EITI, observa-se a ênfase na perspectiva omnilateral, que considera o imperativo político de desenvolver as múltiplas dimensões humanas dos estudantes, promovendo a ampliação da jornada e de um currículo integrado aos saberes do território educativo, valorizando as diferenças, reconhecendo e afirmando a diversidade e fortalecendo a perspectiva de uma educação emancipadora.

Quando em tela está a política de EITI na RMEF, verifica-se uma concepção unilateral e diminuta do desenvolvimento humano, que hipervaloriza a dimensão cognitiva em detrimento das

demais dimensões humanas, promovendo a ampliação da jornada escolar para desenvolver aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática, visando instrumentalizar os estudantes para participar das avaliações externas em larga escala e lograr melhores escores, como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e, por derivação, ampliar a captação de recursos financeiros oriundos do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – Educação (ICMS Educação)². Desse modo, o conceito de Educação Integral, na perspectiva da formação humana integral e emancipadora, é colapsado.

Nessa tessitura, a Portaria SMEF nº 222/2025 (Florianópolis, 2025a) adota a retórica da Educação Integral, mas sua operacionalização revela um modelo tecnocrático, orientado pela ampliação da carga horária sem as devidas condições pedagógicas, estruturais e humanas. O programa *Floripa Tempo Integral* (Florianópolis, 2025b) apresenta como eixos centrais temas como inovação, cultura digital, habilidades socioemocionais e empreendedorismo, alinhando-se a uma matriz curricular que privilegia o desenvolvimento de competências voltadas à adaptação do estudante às exigências do mercado, em detrimento da formação crítica e humanizadora.

Referente à visão sobre o PPP, a política nacional de EITI valoriza sua relevância no âmbito da gestão escolar e educacional, concebendo-o como o principal mecanismo de gestão, para o qual a discussão, elaboração e execução presumem a participação de todos os sujeitos da educação, das comunidades e dos territórios, sob o princípio da gestão democrática. Nesse sentido, a política de EITI fortalece o PPP das escolas, que deve expressar os resultados e as decisões de uma ampla discussão participativa e democrática, com ancoragem no ordenamento jurídico afeto ao campo da educação escolar brasileira.

No âmbito da política de EITI na RMEF, percebe-se a secundarização da discussão referente ao PPP das escolas e, pela carência dos marcadores filosóficos e políticos que comumente têm norteado essa experiência no Brasil, evidencia-se a debilitação dos processos de interpretação e tradução da política de EITI nas escolas, esvaziando sua inclusão efetiva no PPP e, por derivação, sua incorporação como conceito orientador nas práticas dos profissionais da educação. As ambiguidades, os paradoxos e as lacunas na política de EITI da RMEF têm afetado sua atuação no contexto da prática, sobretudo porque as orientações e os artefatos de políticas afetos a essa política são deficitários para referenciar os profissionais da educação que atuam nas escolas sob a lógica da Educação Integral.

Enriquecimento curricular versus estreitamento curricular performativo: disputas em torno do currículo na Educação Integral em Tempo Integral

Focalizando a organização curricular, a política nacional de EITI diversifica os componentes curriculares na perspectiva do currículo integrado, incluindo artes, culturas, esportes, meio ambiente e direitos humanos para a ampliação das oportunidades de aprendizagem, por meio da oferta da jornada escolar em tempo integral. Além disso, incentiva a articulação intersetorial com o território para propiciar e ampliar os espaços e tempos educativos para além dos muros

² O ICMS Educação em Santa Catarina é um mecanismo de distribuição de parte da cota-parte do ICMS aos municípios, com base em indicadores de qualidade da educação, especialmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Instituído pela Lei Complementar Estadual nº 18.489, de 22 de agosto de 2022 (Santa Catarina, 2022a) e regulamentado pelo Decreto nº 12.157, de 13 de setembro de 2022 (Santa Catarina, 2022b), esse modelo busca incentivar a melhoria da educação pública municipal ao atrelar o repasse de recursos ao desempenho das redes no Ensino Fundamental. Assim, quanto maior o Ideb de um município – que avalia o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, aliado à taxa de aprovação escolar – maior será sua participação no repasse do ICMS. Dessa forma, elevar os índices promove, imediatamente, o incremento financeiro para os cofres municipais.

escolares. No horizonte de expectativas está o enriquecimento curricular, por meio de multifacetadas experiências de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, a política de ETI da RMEF define uma estrutura curricular voltada ao reforço das aprendizagens de Língua Portuguesa e Matemática. No 2º ano³ e no 5º ano⁴ do Ensino Fundamental, as turmas integralizadas precisaram seguir a matriz curricular na qual predominaram componentes curriculares como Letramento e Numeramento, Leitura e Fluência, Práticas de Leitura e Escrita e Estudos Matemáticos na ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, conforme orientações recebidas pela SMEF, constantes na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Matriz curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental da RMEF⁵

MATRIZ DE ORGANIZAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES		ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL									
		ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS – TEMPO INTEGRAL									
		1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO	
NÚCLEO	COMPONENTE CURRICULAR	SEM	ANUAL	SEM	ANUAL	SEM	ANUAL	SEM	ANUAL	SEM	ANUAL
COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	6	240	6	240	6	240	6	240	6	240
	LÍNGUA INGLESA	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160
	ARTE	6	240	6	240	6	240	6	240	6	240
	EDUCAÇÃO FÍSICA	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160
	MATEMÁTICA	6	240	6	240	6	240	6	240	6	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160
	HISTÓRIA	4	120	4	120	4	120	4	120	4	120
	GEOGRAFIA	4	120	4	120	4	120	4	120	4	120
TOTAL DO NÚCLEO COMUM		38	1440	38	1440	38	1440	38	1440	38	1440
DIVERSIFICADO	LEITURA E FLUÊNCIA	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	LETRAMENTO	3	120	3	120	-	-	-	-	-	-
	NUMERAMENTO	3	120	3	120	-	-	-	-	-	-
	PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA	-	-	-	-	3	120	3	120	3	120
	ESTUDOS MATEMÁTICOS	-	-	-	-	3	120	3	120	3	120
	LETRAMENTO DIGITAL	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80
	PROJETOS COMPLEMENTARES	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80
TOTAL DO NÚCLEO DIVERSIFICADO		12	560	560	560	560	560	560	560	560	560
TOTAL GERAL		50	2000	50	2000	50	2000	50	2000	50	2000

Fonte: Extraída da Prefeitura Municipal de Florianópolis/Secretaria Municipal de Educação/*Floripa Tempo Integral* (Florianópolis, 2025b).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, as mudanças ocorreram no 9º ano de tempo parcial. Houve redução da carga horária de três para duas aulas nos componentes de História, Geografia e Educação Física e de quatro para três aulas no componente curricular de Ciências; já os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática receberam o acréscimo de duas aulas cada um, totalizando seis períodos semanais. Essas mudanças na matriz curricular, de forma repentina e unilateral, geraram uma onda de manifestos e resistências por parte das unidades educativas, grupos de componentes curriculares, cursos de graduação das universidades públicas de Florianópolis e demais coletivos de profissionais que buscavam espaços de escuta e diálogo por parte do Poder Executivo. Na Figura 2, podemos observar as mudanças na matriz curricular do 9º ano.

³ Houve um esforço da SMEF junto às unidades educativas para integralizar o máximo possível de turmas de segundo ano na RMEF, conforme acompanhamos à época *in loco*.

⁴ Foram integralizadas quase todas as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental da RMEF no ano letivo de 2025.

⁵ Embora o título do quadro tenha sido publicado no documento *Floripa Tempo Integral 2025* como “Ensino fundamental – anos finais – tempo integral”, verificamos que o quadro se refere aos anos iniciais.

Figura 2 – Quadro da matriz curricular dos anos finais do Ensino Fundamental - tempo parcial⁶ - da RMEF

MATRIZ DE ORGANIZAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES		ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL							
NÚCLEO	COMPONENTES CURRICULARES	ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS – TEMPO PARCIAL							
		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
		SEM	ANUAL	SEM	ANUAL	SEM	ANUAL	SEM	ANUAL
COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	4	160	4	160	4	160	6	240
	LÍNGUA INGLESA	2	80	2	80	2	80	2	80
	ARTE	3	120	3	120	2	80	2	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	3	120	3	120	3	120	2	80
	MATEMÁTICA	4	160	4	160	4	160	6	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	3	120	3	120	4	160	3	120
	HISTÓRIA	3	120	3	120	3	120	2	80
	GEOGRAFIA	3	120	3	120	3	120	2	80
TOTAL DO NÚCLEO COMUM		25	1000	25	1000	25	1000	25	1000

Fonte: Extraída da Prefeitura Municipal de Florianópolis/Secretaria Municipal de Educação (Florianópolis 2025b).

Podemos observar o alinhamento às matrizes curriculares de referência do Saeb, que orientam as avaliações externas em larga escala, bem como às competências e habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018). Com isso, foi possível inferirmos que há risco de estreitamento curricular e de tensões entre a prescrição e a autonomia docente e escolar. Esse estreitamento da proposta pedagógica também se evidencia na matriz curricular dos anos iniciais de Educação Integral da RMEF, que estabelece um número elevado de aulas voltadas ao núcleo comum, em detrimento da diversidade de componentes curriculares que caracterizam a proposta nacional, como artes, culturas, meio ambiente e direitos humanos. A fragmentação curricular, a ênfase no rendimento e a limitação das práticas pedagógicas à lógica da mensuração comprometem a autonomia docente e o caráter integrador da proposta.

Essa mesma percepção reverberou entre profissionais da educação da RMEF que se pronunciaram à sua entidade representativa, no caso, o Sintrasem, tal como se verifica na página da entidade:

Trabalhadores, educadores e comunidades escolares de várias unidades da rede de Florianópolis encaminharam ao Sintrasem manifestos contrários às alterações no currículo no ensino fundamental – e em especial no nono ano, do qual serão reduzidas as aulas de História, Geografia, Educação Física e Ciências. Ao menos cinco conselhos escolares, formados por famílias e trabalhadores, já enviaram suas manifestações: os NEIMs Dona Cota e Colônia Z11; e as EBM Maria Conceição Nunes, Brigadeiro Eduardo Gomes e Antônio Paschoal Apóstolo. Além disso, ao menos 10 grupos de professores também já se manifestaram (Sintrasem, 2025a).

Nesse sentido, o Departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no dia 28 de fevereiro de 2025, também se manifestou:

Manifestamos nossa veemente objeção à nova matriz curricular estabelecida pelo Ofício 166/2025/GS/SME/PMF, de 19 de fevereiro. Essa mudança, implementada de forma arbitrária pelo Poder Executivo, sem diálogo com a comunidade acadêmica e escolar, impõe uma significativa redução na carga horária de disciplinas fundamentais, como História, Geografia, Educação Física e Ciências. No 9º ano, particularmente, as aulas de História foram reduzidas de três para duas por semana, comprometendo a formação

⁶ O tempo parcial corresponde ao atendimento por quatro horas diárias, perfazendo 200 dias letivos e 800 horas anuais.

crítica dos estudantes. Ademais, tal ofício já está sendo utilizado como base para a definição do quadro docente das escolas municipais, afetando diretamente os profissionais da educação e impactando negativamente a qualidade do ensino. Diante desse cenário, somamo-nos às manifestações de professores, conselhos escolares e do sindicato da categoria contra essa medida, bem como contra a Portaria nº 28/2025, que desconfigura a educação especial. Defendemos uma educação pública de qualidade, pautada no diálogo democrático e no compromisso com a formação integral dos estudantes (UFSC, 2025).

A conselheira representante dos profissionais do Ensino Fundamental no Conselho Municipal de Educação de Florianópolis (CMEF), Lurdes Regina Borges Lima, em duas oportunidades, registrou oralmente, em plenária virtual do CMEF, as manifestações que pulsavam na categoria de professores. O primeiro registro ocorreu em 19 de fevereiro de 2025. Segue parte da manifestação:

Considerando que sou conselheira representante dos milhares de profissionais do Ensino Fundamental e, a partir da manifestação dos colegas da EBM [Escola Básica Municipal] Maria Conceição Nunes, que entrou em pauta aqui no Conselho Pleno, somo a esta mais 16 cartas recebidas por esta representação. Gostaria de colocar algumas situações destacadas nos documentos e que têm causado certo desconforto aos professores neste início de ano letivo – aqui falo professores porque é a minha representação, mas algumas cartas também expressam opiniões de famílias. O terceiro ponto que quero destacar, já mencionado na manifestação dos colegas da [EBM] Maria Conceição, é a alteração curricular em curso, prevista para ocorrer a partir de 10 de março, segundo informações dos profissionais da educação. Que alterações seriam estas? 3) Integralização das turmas de 2º e 5º anos com ampliação do número de aulas de português e matemática para preparação para a prova do Saeb. Assim, as escolas precisam realizar a retirada de projetos culturais, esportivos e artísticos já organizados historicamente em articulação com seus territórios para dar espaço às aulas de português e matemática. Importante destacar aqui, conforme foi amplamente discutido no ano de 2024 no CME [Conselho Municipal de Educação], a diferença entre escola em tempo integral, jornada ampliada – o que parece estar sendo proposto – e Educação Integral: o primeiro se referindo a mais tempo de escola, o segundo a uma concepção de educação de qualidade que contempla as múltiplas dimensões humanas. Para os 9º anos, algumas escolas mencionaram o acréscimo de um 6º período de aula, mas a grande maioria relata a redução da carga horária das disciplinas de Geografia, História, Ciências e Educação Física para o aumento da carga horária de Português e Matemática. Procurei a publicação desses encaminhamentos de mudança da matriz curricular e não encontrei; entretanto, eles já foram amplamente divulgados aos profissionais do Ensino Fundamental por meio dos diretores escolares que participaram de reuniões durante as férias escolares, recebendo, inclusive, os materiais prontos em *slides* para serem apresentados em suas reuniões de formação e acolhimento nos dois primeiros dias do ano letivo. Essa situação impacta diretamente a Meta 6 do Plano Municipal de Educação e praticamente todas as estratégias. Além disso, os profissionais relatam que não haverá viabilidade para atender, no apoio pedagógico, as centenas de estudantes aprovados com restrição, conforme previsto na Portaria nº 02/2011. Essas são algumas questões que aparecem nas cartas, presidente. Presidente Neri, considerando o Regimento Interno do Conselho, que no artigo 3º trata das atribuições do CME, no inciso 11º fala que “XI - aprovar a matriz curricular da educação infantil do sistema municipal de ensino, bem como do ensino fundamental das unidades educativas públicas municipais e da educação de jovens e adultos das instituições vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino, respeitando as exigências da legislação educacional vigente”; e, em caso de ser um projeto piloto experimental, o inciso 3º do mesmo artigo trata de “III - autorizar experiências pedagógicas com regimes especiais, nas instituições de ensino vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino”. Assim, na sequência desta manifestação oral, farei o encaminhamento ao CME dos documentos de mais de treze escolas que se somam à EBM Maria Conceição Nunes, solicitando o diálogo e o processo democrático na condução de quaisquer mudanças que venham a impactar o trabalho pedagógico nas unidades educativas do município de Florianópolis. Na mesma perspectiva, evocando o artigo 16, que trata das incumbências conferidas às conselheiras e conselheiros do CME, encaminho minha manifestação ao presidente para apreciação da demanda dos

profissionais do Ensino Fundamental e, também, solicito à presidente da Comissão de Ensino Fundamental que possamos analisar as demandas das cartas e manifestações em nossa Comissão, assim como à presidente da Comissão de Monitoramento do Plano Municipal de Educação, para análise do que lhe for cabido. Solicito, da mesma forma, esclarecimentos da Diretoria de Ensino Fundamental quanto às mudanças no projeto de Educação Integral da Rede Municipal de Florianópolis e das mudanças da matriz curricular sem a apreciação do CME, conforme pode ser verificado nos *slides* utilizados na reunião de diretores, em anexo. Agradeço o encaminhamento e me coloco à disposição para conversar pessoalmente.

Outra manifestação foi realizada pela mesma conselheira, no dia seguinte, demonstrando o agravamento das tensões após a publicação de novos documentos:

Boa tarde, Sr. Presidente e Sra. Vice-Presidente. Cumprimentando cordialmente a diretoria deste Conselho, venho relatar o agravamento da situação já mencionada na manifestação realizada no dia de ontem durante o Conselho Pleno e formalizada posteriormente via *e-mail*. Ocorre que, na data de hoje, houve a publicação de documentos pela SME que ignoram o capítulo II do Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação, que trata da competência das atribuições deste órgão colegiado, assim como os demais documentos orientadores publicados historicamente pela SME e pelo CME, conforme segue: Ofício 166/2025 – trata das matrizes de organização dos componentes curriculares 2025 (cópia do ofício e da matriz em anexo). A matriz apresenta alterações na carga horária dos componentes curriculares, com especial destaque para a redução do número de aulas em Geografia, História, Educação Física e Ciências no 9º ano, dando lugar ao aumento da carga horária dos componentes curriculares de Português e Matemática, desrespeitando a Resolução CME nº 01/2011. Na mesma perspectiva, trata de uma reestruturação na matriz das turmas integralizadas, nas quais antes as escolas possuíam autonomia para desenvolver suas ações pedagógicas em articulação com seu território, com aprendizagens significativas para o contexto dos estudantes. As ações culturais, artísticas e esportivas, que antes enriqueciam o currículo na perspectiva de atender às múltiplas dimensões humanas – chamada Educação Integral – transformam-se neste documento em reforço de Português e Matemática para treinamento de avaliações de larga escala, sem contribuir para a formação integral do sujeito ao longo de sua vida. Tal ação pode ser chamada de escola em tempo integral, jornada ampliada, mas jamais poderá ser confundida com Educação Integral, em respeito à trajetória de grandes educadores brasileiros que lutaram por uma escola de dia inteiro que atendessem à omnilateralidade dos estudantes. Essas concepções são amplamente discutidas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) e na Proposta Curricular do Município de Florianópolis (2016). A matriz curricular proposta pela SME fere ainda a Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, e a Portaria MEC nº 1.495, de 2 de agosto de 2023, que regulamentam e visam fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da Educação Integral, da qual a PMF [Prefeitura Municipal de Florianópolis] é signatária e recebe recursos para a integralização (termo de adesão em anexo). Vale lembrar que o termo de adesão determina, na cláusula terceira, item III, “comprovar a elaboração ou revisão da Política de Educação Integral em Tempo Integral mediante norma exarada pelo seu respectivo Conselho de Educação”, fato que ainda não ocorreu, mesmo com a adesão ao Programa EITI tendo sido realizada em agosto de 2023 e sendo solicitada a apresentação da política pela Comissão de Ensino Fundamental em 2024 por, pelo menos, duas vezes. Diante do exposto, denuncio a irregularidade do proposto e, na condição de conselheira representante dos profissionais do ensino fundamental, solicito providências dentro dos parâmetros legais e da competência do CME, com a suspensão dessa mudança até que o amplo debate e a tramitação no CME possam garantir a regulamentação das alterações, assim como o esclarecimento à DEF/SME [Diretoria de Ensino Fundamental/Secretaria Municipal de Educação] de como deve ser realizado o trâmite legal e o amplo debate com professores e com o CME para que mudanças dessa abrangência possam ser regulamentadas e legalmente executadas. Iniro também em anexo a manifestação dos professores de Geografia e História e dos profissionais da EBM Paulo Fontes, que se soma às 16

manifestações enviadas no dia de ontem. Com profunda estima e apreço, coloco-me à disposição desta diretoria e me despeço.

Com base no exposto, Thiesen (2017) observa que, em modelos como aqueles utilizados pela RMEF, os conteúdos escolares são reorganizados para atender às demandas do mercado de trabalho e da adaptação comportamental, enfraquecendo a crítica social e a formação integral como projeto de humanização. Nesse sentido, Moll (2012) acrescenta que a ideia de Educação Integral na contemporaneidade reverbera como um projeto de sociedade plural, implicando uma reconfiguração profunda do currículo, do tempo e do espaço escolares.

Sobre a definição de jornada escolar em tempo integral, a política nacional de EITI estabelece o arranjo curricular de, no mínimo, sete horas diárias ou 35 horas semanais, em dois turnos sem sobreposição. Como aponta a Portaria MEC nº 1.495/2023, a política de EITI orienta-se pela indissociabilidade entre ampliação da jornada e aprofundamento da função política da escola pública, com ênfase no protagonismo dos sujeitos e na centralidade do território na construção curricular. Já na política de EITI da RMEF, a jornada escolar de tempo integral é de nove horas diárias ou 50 aulas semanais, sendo 38 aulas no núcleo comum e 12 aulas no núcleo diversificado.

Portanto, a ampliação da jornada escolar no contexto da RMEF, que deveria promover mais oportunidades de aprendizagem significativa e integral, é convertida em ferramenta de intensificação do ensino de conteúdos mensuráveis, reforçando desigualdades educacionais e enfraquecendo o papel social e político da escola pública sob a insígnia da qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido, Arroyo (2012b) adverte que a ampliação da jornada, por si só, não assegura a integralidade da educação. Ao contrário, quando feita de maneira precarizada, sem escuta das comunidades escolares e sem valorização do trabalho docente, tende a reproduzir desigualdades e sobrecarregar a escola pública com funções que não consegue cumprir.

A gestão democrática e a gestão gerencialista: disputas na implementação da EITI na RMEF

Com os holofotes sobre a gestão, verificamos que a política nacional de EITI mantém consonância com o princípio da gestão democrática, valorizando e estimulando a construção coletiva dos princípios e das diretrizes balizadoras da gestão escolar, com incentivo à escuta dos sujeitos da educação, das comunidades e dos territórios e, inclusive, à participação ativa dos Conselhos de Educação na regulamentação dessa dimensão no campo educacional.

Contudo, quando nos debruçamos analiticamente sobre a política de EITI na RMEF, observamos a omissão da discussão e da proposição da gestão sob o princípio da gestão democrática, posto que há a determinação de mecanismos de controle verticalizados, por meio de avaliações centralizadas e de avaliações externas em larga escala, que pouco consideram os contextos e as culturas escolares locais, fator crucial para promover uma Educação Integral comprometida com a perspectiva da educação inclusiva e com a promoção da justiça social. Além disso, o documento *Flórida Tempo Integral 2025* engessa as ações dos sujeitos no interior da escola quando prescreve a “organização e atribuição dos profissionais” de maneira verticalizada e sem considerar as especificidades e os arranjos dos territórios educativos (Florianópolis, 2025b).

Assim sendo, a ausência de uma política municipal de EITI estruturada e legitimada por meio de processos democráticos afeta diretamente os PPPs das escolas da RMEF, que carecem de orientações claras e fundamentadas para incorporar a Educação Integral em sua dinâmica institucional. Da mesma forma, veem suas histórias, tradições e culturas escolares serem subsumidas por uma lógica homogeneizante, conservadora e anacrônica em relação à realidade

educacional do tempo presente. Soma-se a isso a fragilidade da gestão da política que, em vez de fomentar a escuta ativa e a participação comunitária, impõe mecanismos de controle verticalizados e avaliações padronizadas, desconsiderando os contextos e os sujeitos escolares e provocando uma cadeia de silenciamentos dos sujeitos da educação que tecem, cotidianamente, as malhas da escolarização nas escolas.

Sobre os profissionais da educação, a política nacional de EITI estabelece o imperativo da contratação de profissionais da educação habilitados e em quantidade suficiente para atender à ampliação da jornada escolar e, conseqüentemente, à condução do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, aponta para a necessidade de as autoridades educacionais promoverem a formação continuada em serviço para o desempenho de suas responsabilidades, com foco em uma perspectiva de liderança. Nessa acepção, admite o provimento de professores com formação nas diferentes áreas do conhecimento, mas com alinhamento ao componente curricular em que irão atuar, entendendo esse aspecto como contributivo para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e para o enriquecimento curricular dos estudantes.

Já a política de EITI da RMEF, ao prever o aumento de aulas de Língua Portuguesa e Matemática, não menciona a exigência de habilitação dos profissionais da educação nem o número suficiente de docentes para atender à ampliação da jornada escolar. No que se refere aos demais componentes curriculares, não são mencionadas ampliações ou mudanças relevantes. Com isso, a necessária profissionalização dos professores, especialmente, fica sob suspeição e torna-se claudicante. Libâneo (2016) destaca que esse processo de desprofissionalização do magistério e de flexibilização da gestão escolar mina a construção de projetos pedagógicos coletivos e autônomos.

Por fim, no que se refere ao financiamento, a política nacional de EITI define a alocação de recursos financeiros federais oriundos do orçamento do MEC, transferidos e operacionalizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mediante a adesão dos entes federativos à política de EITI, considerando as metas definidas e o rigor necessário na prestação de contas segundo o ordenamento jurídico. No âmbito da política de EITI da RMEF, as fontes de financiamento não são anunciadas, o que nos levou a presumir que os recursos financeiros são oriundos do orçamento da SMEF, portanto, de recursos próprios e de recursos vinculados. Embora o município tenha pactuado com o Programa Escola em Tempo Integral do Governo Federal, não foram encontradas informações sobre essa pactuação no portal de transparência.

Como buscamos evidenciar, a política de EITI na RMEF é fruto de processos de interpretação e tradução promovidos pela cúpula da SMEF sobre a política nacional de EITI, expressando a recontextualização dessa política a partir das disputas, das mediações e dos condicionantes locais. Assim, a recontextualização operada pela SMEF mobiliza uma linguagem que mimetiza os dispositivos da política nacional e que se reconstrói e ressignifica com base na racionalidade neoliberal, sob os princípios do gerencialismo⁷ e de suas tecnologias de performatividade⁸ e *accountability*⁹, portanto, majoritariamente voltada para os resultados exigidos

⁷ “[...] o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um ‘instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva’ (Bernstein, 1996, p. 75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (Ball, 2005, p. 544).

⁸ “A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (Ball, 2005, p. 543).

⁹ “*Accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (Afonso, 2012, p. 472).

pela cadeia de entregas, deslocando o foco da formação integral para o gerenciamento do tempo escolar e o cumprimento de metas institucionais marcadamente quantitativas.

Em um primeiro plano, a Portaria SMEF nº 222/2025 (Florianópolis, 2025a) e os documentos *Floripa Tempo Integral* (Florianópolis, 2025b) e *Escola em Tempo Integral 2025* (Florianópolis, 2025c) retomam elementos dos documentos federais que instituem a política de EITI, mencionando a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas. No entanto, observa-se que tais estratégias são apresentadas de forma genérica, desvinculadas de um projeto pedagógico emancipador e sem conexão com a realidade concreta das escolas da rede. Como alerta Ball (2005), esse processo de apropriação discursiva de termos progressistas, sem correspondência material ou intencionalidade crítica, é característico das políticas performativas, que se legitimam por meio de uma linguagem “politicamente correta”, mas esvaziada de conteúdo transformador.

A apropriação da Educação Integral observada serve ao projeto de reconfiguração neoliberal da escola pública, que transforma a ampliação da jornada em instrumento de contenção social, responsabilização individual e adaptação comportamental. A ausência de um debate público efetivo, a centralização das decisões na gestão central da SMEF e a escassa participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar no desenho da política são marcas desse processo de captura.

Ao analisarmos o contexto afeto à política municipal de EITI, foi reveladora a identificação de diversos movimentos de resistência a essa política, seja por parte dos profissionais da educação, seja pelas famílias de estudantes matriculados na RMEF.

Referente à resistência das famílias e estudantes, foi constituído um grupo que reúne mais de 400 famílias de unidades educativas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da RMEF, que se denomina Comitê de Famílias pela Educação Pública de Florianópolis. O Comitê mantém uma rede social¹⁰ na qual expõe conteúdos sobre as precárias condições estruturais das unidades educativas, situações de sobrecarga vivenciadas pelos professores, o excesso de avaliações em larga escala aplicadas no Ensino Fundamental e a dificuldade de dialogar com o poder público, inclusive pelos meios que deveriam garantir a representação popular, como a Câmara Municipal de Vereadores de Florianópolis e o CMEF.

Referente à resistência dos profissionais da educação, constatou-se a movimentação que levou esse tópico para a pauta da data-base do Sintrase, como se vê nos itens B, C e D da cláusula 39:

B – O poder executivo de Florianópolis revogará a portaria 222/2025 (tempo integral) e suspenderá, imediatamente, a proposta de integralização dos segundos e quintos anos que visam o ranqueamento em provas externas.

C – O poder executivo retomará imediatamente a organização curricular das disciplinas do nono ano, para que as disciplinas de Ciências, Educação Física, Geografia e História não tenham redução.

D – O poder executivo de Florianópolis implementará a educação integral para as unidades educativas que tiverem estrutura física para tal, sem prejuízo de nenhum espaço pedagógico e curricular no PPP (Sintrase, 2025b, p. 10).

Em contraponto à manifestação do Sintrase, fundamentada em denúncias de profissionais da educação associados e de conselhos escolares, o secretário municipal de Educação de Florianópolis, Thiago Mello Peixoto, em palestra realizada no encontro promovido pelo Floripa

¹⁰ O Comitê de Famílias pela Educação Pública de Florianópolis é responsável pela página @sos.educacao_publica.fpolis na rede social *Instagram*.

Sustentável¹¹, no dia 13 de maio de 2025, afirmou: “Nós somos uma rede que tem uma das melhores infraestruturas do país. Temos um investimento per capita para aluno maior do Brasil entre as capitais. Então falta é o foco na aprendizagem, uma gestão adequada e a coragem que o prefeito Topázio está tendo de liderar esse movimento” (Horácio, 2025).

Nesse mesmo evento, o presidente do CMEF, Neri dos Santos, que atuou como mediador na palestra, declarou: “Sem educação não há desenvolvimento econômico e muito menos social. É por meio dela que se promove a inclusão. Florianópolis, que investe mais por aluno do que qualquer outra capital brasileira, precisa traduzir isso em qualidade efetiva de ensino” (Horácio, 2025). Sua atuação nesse evento torna cristalino o fato de que a liderança do CMEF está ciente da reforma educacional que vem sendo executada e tem, na figura do presidente, um aliado à concepção política e ideológica que a fundamenta.

Ainda sobre o evento em tela, Gabriel Barreto Corrêa, representante do movimento Todos pela Educação (TPE), que participou dos debates, afirmou: “Florianópolis ainda tem níveis médios e medianos de desempenho. O estudante precisa estar no centro do processo. Valorizar o professor, aplicar avaliações com frequência, garantir bons materiais e infraestrutura – tudo isso é essencial para mudar esse cenário” (Horácio, 2025).

Por fim, Renato Miguel, representando o Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE-SC), pronunciou-se: “Participamos das etapas de diagnóstico e planejamento. Agora vamos acompanhar a execução do plano, tanto na secretaria quanto nas escolas, fiscalizando o cumprimento de indicadores e metas” (Horácio, 2025). Nesses termos, segundo ele, o objetivo final é gerar um referencial de gestão e controle que possa ser compartilhado com outros municípios.¹²

Como se observa, todos os participantes no evento apresentam um discurso comum: o foco gerencialista da educação escolar, com ênfase na performatividade e no *accountability*, alinhando-se ao viés econômico e mercadológico e incentivando a prática do neoliberalismo escolar, tal como corroboram os estudos de Laval (2019). Portanto, a comparação entre os marcos legais nacionais e os documentos normativos e curriculares locais revela que, embora o discurso da Educação Integral esteja presente em ambos os níveis, seu sentido e significados são substancialmente alterados no contexto da RMEF.

Em vez de uma política emancipadora, construída de forma democrática e enraizada nos territórios, o que se observa é a adoção de um modelo educativo adaptado às exigências da racionalidade neoliberal, que instrumentaliza a Educação Integral como ferramenta de gerenciamento da pobreza educacional e de disciplinamento dos sujeitos da educação (estudantes, profissionais da educação, dirigentes, famílias e comunidades).

¹¹ O Floripa Sustentável se apresenta como um movimento apartidário, formado por entidades, empresas e pessoas que se uniram para debater ideias, fomentar soluções eficazes e projetar o futuro de Florianópolis com crescimento responsável, a partir de quatro pilares: preservação ambiental, desenvolvimento social, crescimento econômico e planejamento urbano. Foi criado em agosto de 2017 (Floripa Sustentável, 2025).

¹² Sobre o acordo entre o TCE-SC, o Todos pela Educação e a Prefeitura de Florianópolis disponível em: <https://www.tcsc.tc.br/parceria-entre-tcsc-todos-pela-educacao-e-prefeitura-de-florianopolis-busca-contribuir-para> e https://www.tcsc.tc.br/sites/default/files/2025-03/ACT_n_tc_07.2025_TCE_e_Todos_Pela_Educacao.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

Considerações finais

A análise das políticas de Educação Integral, tanto em âmbito nacional quanto municipal, revela um contraste significativo entre os princípios que orientam as diretrizes nacionais e sua execução local na RMEF. A Lei Federal nº 14.640/2023 e as Portarias MEC nº 1.495/2023 e nº 2.036/2023, que constituem a política nacional de Educação Integral, baseiam-se em uma concepção omnilateral de formação humana, voltada à ampliação da jornada escolar como meio de promover novas e diferenciadas oportunidades de aprendizagem, com foco na formação de cidadãos livres, participativos, democráticos e responsáveis consigo mesmos, com o outro e com o mundo em que habitamos. Essas diretrizes visam, sobretudo, à promoção de uma educação de qualidade social, com ênfase na equidade e na gestão democrática.

A Portaria SMEF nº 222/2025 e o programa *Floriipa Tempo Integral*, por sua vez, alinham-se a uma perspectiva de Educação Integral mais restrita, centrada no desempenho cognitivo dos estudantes em áreas como Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das demais áreas do conhecimento, e ancorada em modelos gerenciais de avaliação e controle de qualidade, marcadamente orientados pela performatividade e pelo *accountability*. Nesse contexto, a ampliação da jornada escolar é instrumentalizada como meio de elevar o desempenho nas avaliações externas em larga escala, como o Saeb e o Pisa, sem considerar suficientemente as demais dimensões do desenvolvimento humano, as condições estruturais, as culturas profissionais, bem como as particularidades locais e territoriais. Com isso, colocam-se em xeque o reconhecimento e a valorização da diversidade, o diálogo com os saberes comunitários e o protagonismo dos sujeitos da educação para pensar e palmilhar coletiva e democraticamente seus percursos formativos e laborais.

As ambiguidades e as lacunas presentes na política de Educação Integral da RMEF, capitaneada pela SMEF de forma verticalizada e tecnocrática, juntamente com a ausência de um debate amplo com os profissionais da educação e a falta de regulamentação pelo CMEF, contribuem para um descompasso entre as intenções das diretrizes curriculares nacionais afetas à EFTI e a realidade vivenciada nas escolas de Ensino Fundamental da capital catarinense.

Ademais, a falta de uma política pública robusta, engajada e legitimada de Educação Integral na RMEF, que deveria promover a participação efetiva das comunidades escolares, compromete o desenvolvimento de um currículo verdadeiramente integrado e plural, que poderia contribuir decisivamente para o desenvolvimento de uma educação transformadora, inclusiva, inovadora e de qualidade social para todos. Além disso, a centralização da gestão da política de Educação Integral e o controle verticalizado, com foco exclusivo em resultados quantitativos, enfraquecem as possibilidades de construção coletiva e participativa de uma educação que atenda, de fato, às necessidades e aos desafios da capital catarinense.

A revelação desse contexto corrobora o argumento de que os textos e os discursos das reformas educacionais, sob a insígnia neoliberal, aliados à sua execução e aos seus resultados, comumente se desenham como uma história de esperanças fraturadas e substanciais desencantos para os profissionais da educação, famílias e estudantes que militam e/ou são aspirantes ao reconhecimento e à afirmação do direito à educação e do direito a uma formação integral e emancipadora. Diante desse quadro, como nos adverte Lessard (2008), emergem posicionamentos céticos e até mesmo cínicos por parte daqueles que experimentam a reforma ou uma miríade de reformas como meio de manter sua própria sobrevivência profissional, porém não sem afetar o nível de profissionalismo e o engajamento com as respectivas políticas, resultando em desmobilização, desengajamento e resistência.

Reafirmar a EITI como um PPP crítico e emancipatório requer estudos, discussão, mobilização e resistência ativa dos sujeitos da educação (estudantes, profissionais da educação, equipes pedagógicas, famílias e comunidades) como meios para denunciar o *status quo* afeto à Educação Integral e anunciar outro projeto alternativo de formação crítica, por meio da produção de políticas educacionais comprometidas com a justiça social e a democracia.

Com base nos achados, é fundamental que a política de Educação Integral na RMEF seja revista para que se alinhe mais adequadamente aos princípios da educação omnilateral e emancipadora, da gestão democrática e da qualidade socialmente referenciada, com o firme propósito de reconhecer e afirmar o direito à educação e a busca por justiça social. Para tanto, entendemos ser seminal que os gestores municipais de educação abram canais de diálogo com os profissionais da educação, com os conselhos escolares, as comunidades escolares e os conselhos municipais, respeitando as particularidades de cada território e garantindo a autonomia das escolas e dos professores na construção de seus PPPs. Afinal, a Educação Integral, quando compreendida em sua omnilateralidade, tem o germe para transformar as relações educacionais e sociais, promovendo aprendizagens que vão muito além da lógica da *performance* e que respeitam a integralidade dos sujeitos da educação. Colocar essa política em ação requer compromisso com a formação humana em suas diversas dimensões, e não apenas com a maximização dos resultados em avaliações externas em larga escala e com a ampliação da captura de fundos públicos para os fins da educação escolar.

Referências

- AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>
- ARAÚJO, C. W. C.; BARCELOS, R. G.; CÉLIA, L. dos S.; MOLL, J. Aspectos da educação integral no Brasil: disputas conceituais, ideológicas e políticas. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 421-440, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n1a2023-66468>
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012a.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2012b.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>
- BALL, S. J. **Educação global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S. J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. Campinas: Autores Associados, 2001.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy symbolic control and identity**. London: Taylor and Francis, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 145, p. 1-2, 1 ago. 2023a.

BRASIL. **Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023**. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, [2023b]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.495-de-2-de-agosto-de-2023-500550822>. Acesso em: 14 mar. 2026.

BRASIL. **Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023**. Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, [2023c]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.036-de-23-de-novembro-de-2023-525531892>. Acesso em: 14 mar. 2026.

FLORIANÓPOLIS. Portaria nº 222, de 10 de março de 2025. Dispõe sobre a instituição da Escola de Tempo Integral nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, iniciando pelos quintos e segundos anos do Ensino Fundamental. **Diário Oficial do Município**, Florianópolis, n. 3890, p. 36-38, 10 mar. 2025a.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Floripa Tempo Integral**. Florianópolis: SME, 2025b.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Escola em Tempo Integral 2025**. Florianópolis: SME, 2025c.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Fundamental. **Ofício SME/DEF n. 11/2025**: encaminhamento da Matriz de Referência Curricular. Florianópolis: SME, 18 mar. 2025d.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício nº 166/2025/GS/SME/PMF, de 19 fevereiro de 2025**. Destinatário: Diretores. [S. l.], 19 fev. 2025e. 1 mensagem eletrônica.

FLORIPA SUSTENTÁVEL. Quem somos. **Floripa Sustentável**, Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://floripasustentavel.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 maio 2025.

HORÁCIO, N. Floripa Sustentável promove debate estratégico sobre os rumos da educação em Florianópolis. **ND Mais**, Florianópolis, 14 maio 2025. Disponível em: <https://noticias.r7.com/santa-catarina/nd-mais/floripa-sustentavel-promove-debate-estrategico-sobre-os-rumos-da-educacao-em-florianopolis-15052025/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do Censo Escolar 2024**. Brasília: INEP, 2024.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007>

LESSARD, C. Reformas curriculares e trabalho docente. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 43-58, jul./dez. 2008.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143572>

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. de M. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ed.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Volume 1. Ponta Grossa: ANPED, 2019. p. 205-211.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>

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

MOLL, J. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, 2014.

PARENTE, C. da M. D. **Políticas de educação em tempo integral no Brasil e ampliação da jornada escolar no contexto internacional**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024.

RIBEIRO, M. R. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 18.489, de 22 de agosto 2022**. Dispõe sobre a repartição do produto da arrecadação do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) pertencente aos Municípios, nos termos da alínea “a” do inciso II do caput e do § 3º do art. 133 da Constituição do Estado, e estabelece outras providências. Florianópolis:

SEF – Legislação, [2022a]. Disponível em: https://legislacao.sef.sc.gov.br/html/leis/2022/lei_22_18489.htm. Acesso em: 14 mar. 2026.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 2.157, de 13 setembro 2022**. Regulamenta o art. 3º da Lei nº 18.489, de 2022, que dispõe sobre a instituição de comissão para produção e apuração do índice “ICMS Educação”. Florianópolis: SEF – Legislação, [2022b]. Disponível em: https://legislacao.sef.sc.gov.br/html/decretos/2022/dec_22_2157.htm. Acesso em: 14 mar. 2026.

SEEMANN, V. C. **O que significa mais tempo na escola?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL. Conselhos escolares e professores denunciam alterações no currículo do ensino fundamental de Florianópolis. **Sintrasem**, Florianópolis, 21 fev. 2025a. Disponível em: <https://www.sintrasem.org.br/Default/Noticia/28616/conselhos-escolares-e-professores-denunciam-alteracoes-no-curriculo-do-ensino-fundamental-de-florianopolis>. Acesso em: 12 maio 2025.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL. Pauta de Data-base PMF 2025: lutar quando é fácil ceder. **Sintrasem**, Florianópolis, 3 abr. 2025b. Disponível em: <https://dweb6.dohms.com.br/files/1098/Pauta%20-%20Data%20base%20PMF%202025.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

SOUSA, L. do E. S. **Políticas de ampliação da jornada escolar: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

THIESEN, J. da S. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 991-1017, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p991-1017>

THIESEN, J. da S. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945190038>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Departamento de História. Manifestação do Departamento de História da UFSC | Educação no município de Florianópolis. **UFSC**, Florianópolis, 28 fev. 2025. Disponível em: <https://historia.ufsc.br/2025/02/manifestacao-do-departamento-de-historia-da-ufsc-educacao-no-municipio-de-florianopolis/>. Acesso em: 13 maio 2025.

VERGER, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9-33, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.001>

APÊNDICE – Política Nacional de Educação Integral em Tempo Integral e a Política de Educação em Tempo Integral da RMEF

Quadro 2 – Quadro analítico entre a Política Nacional de Educação Integral em Tempo Integral e a Política de Educação em Tempo Integral da RMEF

Aspectos analisados	Programa Escola em Tempo Integral	Floripa Tempo Integral
Documentos	1) Lei Federal nº 14.640/2023 (Brasil, 2023a) 2) Portaria MEC nº 1.495/2023 (Brasil, 2023b) 3) Portaria MEC nº 2.036/2023 (Brasil, 2023c)	1) Portaria SMEF nº 222/2025 (Florianópolis, c) 2) <i>Floripa Tempo Integral</i> (Florianópolis, 2025b) 3) <i>Escola em Tempo Integral 2025</i> (Florianópolis, 2025c) 4) Ofício nº 166/2025/GS/SME/PMF Matriz Curricular (Florianópolis, 2025e)
Abrangência	Nacional	Municipal (RMEF)
Formulação da política	Art. 6º - No ato de pactuação das matrículas, os entes federativos comprometem-se a comprovar a aprovação de sua Política de Educação em Tempo Integral, concebida para ofertar a jornada em tempo integral na perspectiva da educação integral, alinhada à Base Nacional Comum Curricular e às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, junto ao seu respectivo Conselho de Educação. § 1º A comprovação a que se refere o caput será feita mediante submissão da norma exarada pelo Conselho de Educação em plataforma digital específica, disponibilizada pelo MEC. § 2º Na fase de pactuação, os entes federativos que não dispuserem de Política de Educação em Tempo Integral em vigor, na forma do caput, deverão elaborar e aprovar a respectiva Política até a fase de declaração de que trata o inciso IV do art. 5º desta Portaria (Brasil, 2023b).	Considera na proposição: Os estudos realizados pela SME para a expansão do tempo integral na rede municipal; · As vantagens para os estudantes da educação em tempo integral aferidas por diversas instituições por meio de estudos e pesquisas que atestam a melhoria da formação plena dos estudantes (Florianópolis, 2025a). A partir de um olhar articulado às necessidades das unidades educativas e de um conjunto de análises envolvendo os processos internos e externos de avaliação, a Diretoria de Educação Fundamental verificou a necessidade de reformulação das orientações para adequações dos modelos de organização existentes na Rede Municipal de Educação (Florianópolis, 2025b, p. 2).
Concepção política	Art. 3º: II - ocorrerá obrigatoriamente em escolas com propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular e às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e concebidas para oferta em jornada em tempo integral na perspectiva da educação integral; e III - priorizará as escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2023a). Art. 3º São objetivos do Programa Escola em Tempo Integral: I - fomentar a oferta de matrículas em tempo integral [...]; II - elaborar, implantar, monitorar e avaliar Política Nacional de Educação Integral em tempo integral na educação básica; III - promover a equalização de oportunidades de acesso e permanência na oferta de jornada de tempo integral; IV - melhorar a qualidade da educação pública, elevando os resultados de aprendizagem e desenvolvimento integral de bebês, crianças e adolescentes; e V - fortalecer a colaboração da União com estados, municípios e o Distrito Federal para o	Art. 1º. Fica instituída a Escola de Tempo Integral nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com implementação a partir dos quintos e segundos anos do ensino fundamental (Florianópolis, 2025a).

Aspectos analisados	Programa Escola em Tempo Integral	Floripa Tempo Integral
	cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação - PNE [...] (Brasil, 2023b). Art. 5º: Parágrafo único. A expansão da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral pressupõe: I - que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral; II - prevenção às violências; III - promoção de direitos sociais, direitos humanos e da natureza; IV - fomento à ciência, às tecnologias, às artes, às culturas e aos saberes de diferentes matrizes étnicas e culturais, ao esporte e ao lazer; e V - fortalecimento da convivência democrática e de um ambiente socioambiental pacífico, saudável e inclusivo (Brasil, 2023b). Art. 9º: § 6º Aos entes federativos competirá a utilização de mecanismos de identificação e priorização na distribuição de matrículas às escolas localizadas em territórios de maior vulnerabilidade social e aos estudantes em condição de vulnerabilidade social (Brasil, 2023b).	
Concepção de Educação Integral	Art. 4º: Parágrafo único. A expansão da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral pressupõe: I - que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral; II - prevenção às violências; III - promoção de direitos sociais, direitos humanos e da natureza; IV - fomento à ciência, às tecnologias, às artes, às culturas e aos saberes de diferentes matrizes étnicas e culturais, ao esporte e ao lazer; e V - fortalecimento da convivência democrática e de um ambiente socioambiental pacífico, saudável e inclusivo (Brasil, 2023b). Art. 9º: II - ocorrerá obrigatoriamente em escolas com propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular e às disposições da Lei nº 9.394, de 1996, e concebidas para oferta em jornada em tempo integral na perspectiva da educação integral; e III - priorizará as escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2023b). Art. 2º Para fins do disposto nesta Portaria, consideram-se: I - educação integral: concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais; II - desenvolvimento integral: processo singular, historicamente situado, contínuo e ao longo da vida, de ampliação, aprofundamento e diversificação das	Considera-se fundamental a reflexão de que, ainda que haja a ampliação do tempo, é preciso um olhar diferenciado para o currículo com o intuito de potencializar o uso dos tempos e espaços, bem como o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes (Florianópolis, 2025b, p. 2). A Escola em Tempo Integral é uma modalidade em que os estudantes permanecem na unidade educativa durante todo o dia, participando de atividades pedagógicas, esportivas, culturais e recreativas que complementam o currículo tradicional. Eles terão uma carga horária ampliada, com dez aulas diárias, garantindo mais oportunidades de aprendizado (Florianópolis, 2025c, p. 2).

Aspectos analisados	Programa Escola em Tempo Integral	Floripa Tempo Integral
	dimensões cognitiva, física, social, emocional, cultural e política do sujeito (Brasil, 2023c). Art. 3º: V - visão integrada dos sujeitos que realizam a ação educativa - incluindo estudantes, professores, gestores, profissionais da educação e famílias - reconhecendo-os como indivíduos historicamente situados e multidimensionais, que se humanizam continuamente, mobilizando de forma articulada os aspectos cognitivo, físico, social, emocional, cultural e político de seu desenvolvimento (Brasil, 2023c).	
Projeto Político Pedagógico (PPP)	No Art. 16., a EITI visa: I - ao aprimoramento da eficiência e equidade alocativa na distribuição das matrículas nas redes públicas; II - à atualização e reorientação curricular [...]; III - à melhoria e à adequação de espaços, insumos e diversificação de materiais pedagógicos; IV - ao fomento a projetos inovadores [...] ; V - à formação de lideranças e de profissionais da educação em tempo integral; VI - à articulação de políticas sociais na perspectiva da intersetorialidade; VII - à criação de indicadores de avaliação contínua; e VIII - à participação das redes, das comunidades escolares, dos profissionais da educação, das universidades, das organizações da sociedade civil e dos Fóruns de Conselhos no acompanhamento e aprimoramento do Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023b). Art. 2º: VII - avaliação institucional participativa da qualidade da oferta de Educação Integral em tempo integral: processo coletivo e colaborativo de identificação, mensuração, sistematização e análise de dados, informações e registros da percepção dos sujeitos que compõem a comunidade escolar a respeito dos insumos, processos e resultados do trabalho educativo, com vistas à tomada de decisão e planejamento sobre ações de melhoria contínua da oferta de matrículas e escolas de tempo integral na perspectiva da educação integral (Brasil, 2023c). Art. 3º: VIII - integração e articulação da educação escolar com as demais políticas sociais, na perspectiva da proteção e promoção do conjunto de direitos humanos e do combate às múltiplas manifestações da exclusão social; IX - integração e articulação da educação escolar com políticas sociais implicadas com a educação integral promovida em ambientes externos à escola como espaços comunitários, institucionais e Territórios Etnoeducacionais (Brasil, 2023c).	Art. 4º. A Secretaria Municipal de Educação estabelecerá as diretrizes pedagógicas e administrativas para a execução da educação integral, garantindo suporte às unidades educativas, formação continuada aos profissionais envolvidos e monitoramento sistemático da implementação (Florianópolis, 2025a).
Organização curricular	Art. 9º: § 4º As atividades escolares de que trata o inciso I do parágrafo único do art. 2º são aquelas ocorridas dentro do espaço escolar, como sala de aula, biblioteca, laboratório, quadra, áreas externas, salas multiuso, entre outras, e fora do espaço escolar,	Art. 3º. O currículo da Escola de Tempo Integral será organizado em dois núcleos: I. Núcleo Comum, abrangendo os componentes curriculares obrigatórios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); II. Núcleo

Aspectos analisados	Programa Escola em Tempo Integral	Floripa Tempo Integral
	como os espaços sociais, culturais, esportivos, científicos, de meio ambiente, sempre resguardando o planejamento pedagógico, a finalidade educativa no uso dos espaços e os profissionais habilitados para a condução de processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2023b). Art. 4º: X - integração dos temas contemporâneos transversais estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular com enfoque na promoção da Educação em Direitos Humanos, da Educação Socioambiental e da Educação para as Relações Étnico-raciais, nos termos das respectivas Diretrizes Nacionais (Brasil, 2023c). Art. 4º: II - o currículo da educação em tempo integral comprometido com o alcance dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral, ao longo da jornada escolar diária, previstos para cada etapa e modalidade da educação básica; III - a superação da organização curricular baseada na lógica de turno e contraturno para um currículo integrado e integrador de experiências; IV - a constituição de referencial para a educação em tempo integral que considere a ampliação, o aprofundamento e o acompanhamento pedagógico das aprendizagens prioritárias, a pesquisa científica, as práticas culturais, artísticas, esportivas, de lazer e brincar, tecnologias da comunicação e informação, da cultura de paz e dos direitos humanos, da aprendizagem baseada na relação direta com a natureza e na preservação do meio ambiente e na promoção de práticas de cuidado e saúde integral; VII - o fomento e valorização de práticas educativas orientadas por uma perspectiva interdisciplinar, com superação da fragmentação dos conhecimentos com as práticas sociais e da vida cotidiana (Brasil, 2025c).	Diversificado, composto por atividades de letramento, numeramento, práticas de leitura e escrita, estudos matemáticos, arte, cultura, esportes, tecnologia e projetos complementares, visando o desenvolvimento integral dos estudantes (Florianópolis, 2025a). Considera-se fundamental a reflexão de que, ainda que haja a ampliação do tempo, é preciso um olhar diferenciado para o currículo com o intuito de potencializar o uso dos tempos e espaços, bem como o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. [...]. Nesse cenário, o exercício pedagógico é compreendido como uma prática social complexa, articulada pelas interações dos sujeitos no processo educativo (professores e estudantes) situados em diferentes contextos. Assim, para que se efetive, faz-se necessário estabelecer práticas multidisciplinares que considerem as especificidades e necessidades dos estudantes. (Florianópolis, 2025b, p. 2) O currículo das unidades educativas em Tempo Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se efetiva em 38 aulas/tempos semanais para o Núcleo Comum e 12 aulas/tempos semanais para o Núcleo Diversificado, totalizando 50 aulas semanais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, “a parte diversificada enriquece e complementa a Base Nacional Comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar”. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental [...] independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola” (Brasil, 2013, p. 32). A parte correspondente aos componentes curriculares do Núcleo Diversificado é organizada de forma a proporcionar a integração entre as áreas do conhecimento e deve dialogar com os componentes curriculares do Núcleo Comum. Os componentes do Núcleo Diversificado devem ser estruturados a partir de metodologias, temas e abordagens dinâmicas, criativas, lúdicas, prazerosas e instigantes para os estudantes. Deve-se priorizar também o uso dos espaços que a unidade oferece nesses componentes, evitando, sempre que possível, a sua realização dentro de sala de aula. [...]. Os componentes curriculares Letramento, Numeramento, Práticas de Leitura e Escrita, Estudos Matemáticos e Projetos Complementares deverão ser desenvolvidos de forma a proporcionar o desmembramento das turmas e reagrupamento dos estudantes, podendo

Aspectos analisados	Programa Escola em Tempo Integral	Floripa Tempo Integral
		ocorrer inclusive a formação de turmas com estudantes de anos escolares diferentes, de acordo com as suas necessidades educacionais. Assim, na execução desses componentes, os estudantes poderão ser reorganizados em uma quantidade de grupos maior que a quantidade de turmas oficiais da unidade educativa (Florianópolis, 2025b, p. 6). Para o desenvolvimento dos componentes curriculares obrigatórios que compõem o Núcleo Comum (Arte, Ciências da Natureza, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática), orienta-se o Documento Curricular Matrizes de Referência das Habilidades Essenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos Anos Iniciais. Para a estruturação dos planos anuais de ensino dos componentes curriculares do Núcleo Diversificado, as unidades educativas deverão seguir as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Florianópolis, 2025b, p. 7).
Definição de jornada escolar tempo integral	Art. 3º A União é autorizada a transferir os recursos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral, conforme disponibilidade orçamentária. § 1º Para os fins do disposto nesta Lei, consideram-se matrículas em tempo integral aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo (Brasil, 2023a, 2023c).	Art. 2º. A Escola de Tempo Integral terá carga horária ampliada [...] (Florianópolis, 2025a). As aulas do período integral começarão junto com as aulas do período parcial no turno matutino e encerrarão junto com o período vespertino no final da tarde (Florianópolis, 2025c, p. 3). O currículo das unidades educativas em Tempo Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se efetiva em 38 aulas/tempos semanais para o Núcleo Comum e 12 aulas/tempos semanais para o Núcleo Diversificado, totalizando 50 aulas semanais (Florianópolis, 2025b, p. 6).
Gestão	Art. 10. O Ministério da Educação manterá e coordenará, em colaboração com os entes federados subnacionais, sistema de monitoramento e avaliação anuais da eficácia quantitativa e qualitativa do Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023a). Art. 13. A assistência técnica referida no art. 2º desta Lei abrangerá ações que visem, entre outros fins: I - ao aprimoramento da eficiência alocativa das redes; II - à reorientação curricular para a educação integral; III - à diversificação de materiais pedagógicos; IV - à criação de indicadores de avaliação contínua (Brasil, 2023a). Art. 4º: VIII - a participação ativa dos estudantes e de seu papel no processo coletivo e colaborativo de construção e apropriação dos saberes, atitudes e práticas, desde a Educação Infantil até o Ensino	Art. 4º. A Secretaria Municipal de Educação estabelecerá as diretrizes pedagógicas e administrativas para a execução da educação integral, garantindo suporte às unidades educativas, formação continuada aos profissionais envolvidos e monitoramento sistemático da implementação (Florianópolis, 2025a). O diretor de unidade educativa é o responsável legal pela gestão administrativa, financeira e pedagógica da unidade educativa. É fundamental que possua habilidades sociais, capacidade de comunicação, flexibilidade, liderança, pró atividade, responsabilidade, ética profissional e compromisso com a gestão pública. O diretor deve promover uma gestão democrática, atuando

Aspectos analisados	Programa Escola em Tempo Integral	Floripa Tempo Integral
	Médio em uma perspectiva de progressiva autonomia; IX - o fortalecimento de processos de escuta, diálogo, participação e deliberação coletiva na escola, que envolva estudantes e educadores em processos democráticos de construção das práticas educativas e da proposta pedagógica da escola, inclusive com o fomento à instauração e qualificação permanente de instâncias como os conselhos de escola, os grêmios escolares, associações e assembleias estudantis, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio; X - a construção de arranjos locais de integração da escola com o território e com a comunidade social de que faz parte, na perspectiva do reconhecimento, da valorização e da mobilização dos saberes e das práticas socioculturais vivenciadas no seu entorno [...] (Brasil, 2023c). Art. 4º: XVIII - participação social dos sujeitos envolvidos de modo a que suas necessidades, percepções, conhecimentos, histórias, culturas e línguas sejam considerados na concepção, na implementação e na avaliação (Brasil, 2023c). Art. 24. O Ministério da Educação, em colaboração com os entes federativos, planejará a Avaliação Institucional Participativa da Educação Integral em tempo integral (Brasil, 2023c). Art. 25. Na realização da Avaliação Institucional Participativa da Educação Integral em tempo integral, caberá a cada secretaria de educação: I - a orientação e o apoio às unidades educacionais para que operacionalizem a avaliação com a participação de sua comunidade; II - a sistematização dos dados de avaliação institucional de suas unidades educacionais, a partir dos registros de cada unidade educacional; III - a análise dos dados sistematizados e o planejamento de ações orientadas à melhoria da oferta de Educação Integral em tempo integral em sua rede (Brasil, 2023c).	como representante da gestão municipal junto à comunidade, pautando suas decisões nas orientações da Secretaria Municipal de Educação e nas normativas legais em atendimento aos princípios da administração pública (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência). Por fim, deve viabilizar as condições necessárias para assegurar o desenvolvimento de uma educação de qualidade (Florianópolis, 2025b, p. 3).
Profissionais da educação	Art. 9º: § 4º As atividades escolares de que trata o inciso I do parágrafo único do art. 2º são aquelas ocorridas dentro do espaço escolar, como sala de aula, biblioteca, laboratório, quadra, áreas externas, salas multiuso, entre outras, e fora do espaço escolar, como os espaços sociais, culturais, esportivos, científicos, de meio ambiente, sempre resguardando o planejamento pedagógico, a finalidade educativa no uso dos espaços e os profissionais habilitados para a condução de processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2023b). Art. 4º - XII - a melhoria contínua das condições laborais dos profissionais da educação, assim como a valorização de suas jornadas e processos	A atuação do professor, nesse contexto, perpassa diversas áreas, especialmente no núcleo Diversificado. [...]. Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas Escolas Básicas Municipais, nas turmas em Tempo Integral, os professores frequentemente terão que transitar entre diferentes áreas do conhecimento, visando dinamizar, diversificar e qualificar os processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, será necessário que o coletivo de professores se proponha a atuar de forma multidisciplinar, articulada e integrada (Florianópolis, 2025b, p. 2).

Aspectos analisados	Programa Escola em Tempo Integral	Floripa Tempo Integral
	formativos para a dedicação à educação em tempo integral (Brasil, 2023c). Art. 14. O Ministério da Educação desenvolverá ações e programa de formação continuada para os quadros técnicos das secretarias de educação [...]. § 2º As ações e programas referidos no caput envolverão a oferta de cursos livres, cursos de formação continuada e programas de extensão, aperfeiçoamento profissional e especialização, bem como o fomento a grupos permanentes de estudo, pesquisa e tematização de práticas de liderança e gestão pública (Brasil, 2023c).	
Financiamento	Art. 4º O fomento instituído pelo Programa Escola em Tempo Integral compreenderá o período entre a pactuação da nova matrícula na educação básica em tempo integral no sistema do Ministério da Educação e o início do recebimento dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) [...] (Brasil, 2023a). Art. 6º Os recursos financeiros de que trata esta Lei serão aplicados exclusivamente em despesas para a manutenção e para o desenvolvimento do ensino [...] (Brasil, 2023a). Art. 8º [...] A transferência dos recursos financeiros no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral [...] é dispensada a celebração de convênio, de acordo, de contrato, de ajuste ou de outro instrumento congênere, por meio de depósito em conta corrente específica do ente federativo [...]. (Brasil, 2023c). Art. 13: Parágrafo único. No ato da pactuação, o ente federativo deverá indicar o percentual dos recursos a ser direcionado para as despesas de custeio e para as despesas de capital (Brasil, 2023b).	As fontes de financiamento não estão evidenciadas nos documentos. Embora o município tenha pactuado com o Programa Escola em Tempo Integral do Governo Federal, não foram encontradas informações sobre a pactuação no portal de transparência.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Recebido em 14/11/2025

Versão corrigida recebida em 12/03/2026

Aceito em 13/03/2026

Publicado online 21/03/2026