

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Daniela Assensio Galdi

**AVALIAÇÃO DAS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM
JORNADA AMPLIADA DOS MUNICÍPIOS DO GRANDE ABC
PAULISTA**

**São Caetano do Sul
2021**

DANIELA ASSENSIO GALDI

**AVALIAÇÃO DAS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM
JORNADA AMPLIADA DOS MUNICÍPIOS DO GRANDE ABC
PAULISTA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação -
Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores.**

**Linha de Pesquisa: Política e Gestão da
Educação**

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

**São Caetano do Sul
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

GALDI, Daniela Assensio

Avaliação das Propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada dos Municípios do Grande ABC Paulista/ Daniela Assensio Galdi – São Caetano do Sul - USCS, 2021.

140 p.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2021.

Educação Integral. 2. Ensino Fundamental. 3. Avaliação.
4. Políticas Educacionais. 5. Plano Municipal de Educação.
Universidade Municipal de São Caetano do Sul-USCS.

I. GARCIA, Paulo Sérgio. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 18/03/2021 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (orientador - USCS)

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Universidade Mackenzie)

À minha filha Helena, “minha cor, minha
flor, minha cara”.

Aos meus pais (*in memoriam*), pela
herança do pensamento lúcido quanto a
uma sociedade mais justa.

E ao parceiro de vida, Roberto.

AGRADECIMENTOS

“Em tudo, daí graças”.

1 Tessalonicenses 5:18

Chegar até aqui só não foi mais importante que o nascimento de minha filha. A sensação é a de terminar uma maratona; este percurso só foi possível porque caminharam comigo as pessoas mais importantes da minha vida: meu marido e minha filha. Estes, que foram tão compreensíveis com as horas e horas fora de casa, longe do convívio tão importante que é o nosso lar; isto sem contar quando eu estava em casa, mas passava muito tempo “trancada” no quarto, debruçada sobre esta pesquisa.

Gratidão, amado Roberto, por ser rígido quando eu precisei e por ser meu colo quando eu não suportei. Meu maior incentivo vem do seu equilíbrio inabalável!

À minha luz e sol da manhã: Helena. Minha filha tão amada, tão madura, tão evoluída social e espiritualmente, que dá sentido ao meu fazer, ser e viver. Ao terminar esta pesquisa, desejo demonstrar o quanto é importante empoderar-se. Quero incentivá-la e encorajá-la para as adversidades que ainda enfrentamos neste mundo paternalista. Siga em frente em seus sonhos, você é forte e capaz!

Para vocês, devo tudo. É para vocês este título.

Aos meus pais (*in memoriam*), que me deixaram o legado mais importante, que é a inquietação que me move e a curiosidade que me impulsiona na busca da verdade do meu crescimento.

Quero agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia, por toda a paciência, sentido prático e por ter me corrigido quando necessário. Obrigada por ter me aceitado em seu grupo de pesquisadores, por ter deixado seus momentos de descanso para me orientar e por ter acreditado e depositado sua confiança em mim ao longo deste trabalho. Acredite, você semeou meu caminho pela pesquisa e eu não vou decepcionar!

Aos amigos de uma vida toda que foram tão compreensíveis e trouxeram alegrias aos meus dias, ajudando-me a suportar quando estava muito difícil. Em especial, quero agradecer aos amigos e parceiros de trabalho Marcio Tubarão, Roberta Silva e Pedro Bonezi, entusiastas da educação integralizadora e emancipatória.

Não posso deixar de agradecer o colegiado do curso de Pedagogia da Fundação Santo André e, fundamentalmente, as queridas Maria Elena Villar e Villar,

Marli Ancassuerd e Marilena Nakano, bem como ao impreterível Elmir de Almeida. Obrigada por me ensinar que Educação é um direito e não uma mercadoria – portanto, ela deve ser pública e de qualidade – e tudo isso pelo percurso da práxis da ação-reflexão-ação.

A Deus, que me trouxe até aqui.

Todos juntos, ao mesmo tempo e na mesma proporção compõem o meu mundo, o meu ser e me alçaram ao local onde estou hoje: imperfeito, mas cheio de vontade de viver, de evoluir e de avançar na eterna busca por conhecimento e evolução.

“Educação não é mercadoria”.

Anísio Teixeira

RESUMO

Este estudo analisou as propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada em alguns municípios do Grande ABC Paulista, no tocante ao Ensino Fundamental, anos iniciais. Para tal, foi utilizada metodologia qualitativa, a partir da análise documental e de entrevistas. Os resultados mostraram que as redes de ensino buscam melhorar a qualidade da Educação Integral em Jornada Ampliada, com base em seus documentos orientadores, como por exemplo, o Plano Municipal de Educação. Todavia, é importante salientar que nenhuma das cidades incluiu em seus planos prazos para a realização de tais estratégias, situação esta que enfraquece as indicações contidas nesses planos. Em geral, as redes de ensino possuem propostas muito similares de Educação Integral em Jornada Ampliada, sejam em termos de objetivos, currículo, uso de materiais didáticos e monitoramento dos alunos. Porém, elas apresentam algumas diferenças quanto ao regime de trabalho e seus desafios, muito possivelmente em razão de suas particularidades locais. Neste sentido, resta em aberto compreender se, de fato, essas propostas funcionam para formar o aluno de modo integral ou se são “mais do mesmo”, ou seja, cópias ampliadas da educação regular tradicional. A partir dos dados obtidos nesta pesquisa pretende-se elaborar um *e-book* a ser disponibilizado, em geral, para as Secretarias de Educação da região, e em particular, para as de outras cidades. Ao final deste estudo, espera-se ter contribuído com o debate sobre as propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada em alguns municípios da Região do Grande ABC Paulista.

Palavras-chave: Educação Integral. Ensino Fundamental. Avaliação. Políticas Educacionais. Plano Municipal de Educação.

ABSTRACT

This study analyzed the proposals for the Extended Integral Education School Day in some municipalities of the Grande ABC Paulista with respect to the early years of Basic Education. For this purpose, we used qualitative methodology, starting with documental analyses and interviews. The outcomes show that the educational networks seek to improve the quality of the Extended Basic Education School Day based on its guidance documents such as the Municipal Plan for Education. However, it is important to highlight that none of the cities included in its plans any deadlines for the accomplishment of such strategies; this is something that might impair the directions contained in these plans. In most cases, the educational networks' proposals for Extended Integral Education School Day are very similar to each other, either in terms of purposes, curriculum, use of didactic material, or student monitoring. However, they show some differences regarding the working procedures and their challenges, probably due to local features. Thus, one must understand whether such purposes are truly effective for fully educating students or they are "nothing new"; in other words, if they are just extended versions of traditional mainstream education. From the data collected through this research, an eBook is to be written and made available to all the local Secretariats of Education Departments, and for some Secretariats of Education of other areas. At the end of this study, we hope we have contributed towards the debate on the proposals for Extended Integral Education School Day in some municipalities of the Grande ABC Paulista area.

Keywords: Integral Education. Basic Education. Assessment. Educational Policies. Municipal Plan for Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Localização da Região Metropolitana de São Paulo	59
Figura 2	Estação São Bernardo, em 1895	61
Figura 3	Estação Celso Daniel	61
Figura 4	Características definidoras da análise de conteúdo	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Períodos da Educação Integral	52
Quadro 2	Comparativo dos Planos de Educação 01: estratégias PNE e PME	84
Quadro 3	Comparativo dos Planos de Educação 02: estratégias PNE e PME	85
Quadro 4	Comparativo dos Planos de Educação 03: estratégias PNE e PME	87
Quadro 5	Comparativo dos Planos de Educação 04: estratégias PNE e PME	89
Quadro 6	Comparativo dos Planos de Educação 05: estratégias PNE e PME	90
Quadro 7	Estratégias PNE e PME	91
Quadro 8	Comparativo dos Planos de Educação 06: estratégias PNE e PME	91
Quadro 9	Comparativo dos Planos de Educação 07: estratégias PNE e PME	93
Quadro 10	Diferenças e semelhanças organizacionais dos projetos de educação integral na cidade de Santo André	100
Quadro 11	Tipos de contratação para o programa de educação integral em cada município	104
Quadro 12	Síntese das categorias	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Características demográficas das cidades	63
Tabela 2	Expectativa de anos de estudo ao completar 18 anos - 2010	65
Tabela 3	Dados das escolas municipais, Ensino Fundamental, anos iniciais - Grande ABC Paulista	66
Tabela 4	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, escolas municipais, Ensino Fundamental, anos iniciais, do Grande ABC Paulista no ano de 2017	67
Tabela 5	Número de estabelecimentos - Ensino Fundamental - anos iniciais	68
Tabela 6	Sexo dos participantes	80
Tabela 7	Idade das gestoras	80
Tabela 8	Moradia das gestoras	80
Tabela 9	Formação das gestoras	80
Tabela 10	Tipo de Instituição de Ensino Superior	81
Tabela 11	Forma de realização do curso superior	81
Tabela 12	Área temática do curso de Pós-graduação Lato Sensu	81
Tabela 13	Tempo que atua na função	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CESA	Centro Educacional de Santo André
CEU	Centro Educacional Unificado
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EI	Educação Integral
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EOT	Equipe de Orientação Técnica
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FE-USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FSA	Fundação Santo André
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e Adolescente
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SUMÁRIO

MEMORIAL	29
1 INTRODUÇÃO	35
1.1. Problema de Pesquisa.....	38
1.2. Objetivo geral	38
1.3. Objetivos específicos.....	38
1.4. Justificativa	38
1.5. A estrutura do estudo	39
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO	41
2.1. Um pouco da história.....	41
2.2. Os aspectos da legislação da Educação Integral	46
3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM JORNADA AMPLIADA NO BRASIL	53
3.1. A região do Grande ABC Paulista	59
3.2. Índice de escolaridade dos municípios da região do Grande ABC Paulista ..	65
3.3. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da região do Grande ABC Paulista	66
3.4. Os dados sobre a Educação Integral na região do Grande ABC Paulista	68
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
4.1. Métodos.....	72
4.2. Fases da pesquisa.....	75
4.3. Fase 1: Análise Documental	75
4.4. Fase 2: Entrevistas semiestruturadas com gestores das Secretarias de Educação.....	76
4.5. A análise dos dados	78
4.6. Público-alvo	79
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANÁLISES DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	83
6 PRODUTO FINAL	120
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	134

MEMORIAL

Nasci em 1979. Sou filha de uma dona de casa (então, à época) e de um metalúrgico – profissão muito comum na região onde nasci e moro – o Grande ABC Paulista –, principalmente entre os anos de 1970 e 1990. Sou a mais velha de três irmãs do casal Ruy e Anita, mas como minha mãe já tinha outro filho do primeiro relacionamento, sou a segunda filha da minha mãe.

Meu pai era militante de “esquerda” dos anos de 1980. Além do trabalho de almoxarife em uma multinacional (atualmente, no local da empresa funciona um hipermercado), o patriarca da família também fazia parte das equipes de educação popular dos movimentos sociais que à época se multiplicavam na região do Grande ABC Paulista. O trabalho era adentrar nas comunidades carentes da cidade e formar não só militantes, mas, também, lecionar-lhes, a fim de formar cidadãos capazes de compreender a sua própria existência e adquirir ferramentas para saber como transforma suas realidades.

Segundo Frei Betto:

[...] entusiasmo é bom na ação política, mas não forma militantes. Passado o embalo, tudo volta como antes no quartel de Abrantes. O que forma militantes revolucionários para toda a vida é a articulação entre prática e teoria. A prática se dá em movimentos sociais, sindicatos, partidos ou mesmo instâncias pastorais, como Comunidades Eclesiais de Base. A formação teórica exige ferramentas adequadas para se compreender a realidade e saber como transformá-la. (BETTO, 2017, n.p.).

Nos anos 1990, a minha casa também seguiu o fluxo pelo qual outras famílias brasileiras passaram: desemprego do pai e a saída da mãe para o mercado de trabalho. Nós que tínhamos aquele padrão familiar composto por pai, mãe, três filhas, terreno em Bertioga e chácara em Suzano, vimo-nos, em poucos anos, nosso pai se tornar alcoólatra, pois não conseguia se recolocar no mercado de trabalho, e presenciamos nossa mãe prestar concurso para a prefeitura de São Bernardo do Campo e trabalhar como faxineira; além disso, houve também a perda dos poucos bens, que foram vendidos para pagar as dívidas, e o assolamento no aluguel, enfim, mais um dentre tantos casos no Grande ABC Paulista.

Na adolescência, segui o curso da família e, aos 14 anos, fui trabalhar por um salário mínimo como *office girl* em empresas multinacionais; ao estudar o curso Técnico em Secretariado, consegui um estágio na Scania do Brasil.

Contudo, ao final de três anos, e com a crise que assolava o país em 1998, não fui efetivada na montadora que, ao fim daquele ano, demitiu 350 funcionários de uma só vez. Então, sem dinheiro para pagar uma faculdade, continuei trabalhando em mais algumas empresas, mas desta vez, como auxiliar administrativo. Isto até o dia em que, em minhas reflexões, questionei-me se estava realmente feliz fazendo o que fazia, se era justo trabalhar tanto e enriquecer apenas o dono da empresa. E também me indagava: qual contribuição deixarei para a sociedade?

Assim, aos 22 anos, sem qualquer experiência familiar na área e contrariando o destino administrativo/metalúrgico, prestei vestibular na mais tradicional faculdade de Pedagogia da região: a Fundação Santo André (FSA). Fiz isso por dois motivos: a instituição era muito bem-conceituada, e, além disso, oferecia mensalidades apropriadas para estudantes trabalhadores. O vestibular era concorrido (4 pessoas por vaga) – isto, para mim, representava concorrência. No entanto, consegui ingressar e, a partir daquele momento, um mundo de descobertas se abriu. Em fevereiro de 2002, logo nas primeiras aulas, eu tinha a impressão de que estava vendada até aquele momento da minha vida.

Lá na Fundação Santo André, além da já conhecida exigência por parte dos professores e da vasta carga horária (4 anos de curso, com aulas de segunda a sábado), aprendi, para além do currículo proposto, o poder e a importância da democracia, da coletividade e da valorização da educação pública e de qualidade. Ouvíamos sempre dos mestres: “Educação não é mercadoria, é um direito, por isso, não deve ser vendida”.

O Centro Universitário Fundação Santo André é uma instituição pública de direito privado. Em 1962, a Câmara Municipal de Santo André aprovou a Lei nº 1840/62, que autorizava o então prefeito à época, José Silveira Sampaio, a instituir uma faculdade autônoma que promovesse o aperfeiçoamento científico, cultural e social na região do Grande ABC Paulista.

De acordo com Ancassuerd (2008):

O artigo 17 estabelecia a gratuidade do ensino e o artigo 18 estipulava que, anualmente, seria consignado no orçamento municipal, em favor da Fundação, dotação que atendesse às necessidades de seus serviços e planos de trabalho, não podendo ser a dotação de cada exercício inferior à do exercício anterior. (ANCASSUERD, 2008, p. 28)

O que isto quer dizer? Significa que, sendo a FSA uma autarquia, é necessário consolidar conselhos deliberativos que decidirão parâmetros, critérios, regras, normas e indicadores necessários para o bom funcionamento da instituição.

Desta forma, e eleita pelo curso todo de Pedagogia, tive a oportunidade de ser representante do diretório acadêmico e de exercer, durante 2 anos, as atribuições que eram pertinentes ao conselho da faculdade – foi uma escola e tanto de democracia!

Fiz 5 anos de curso, pois sou da época das habilitações e, como não possuía Magistério, habilitei-me, em 4 anos, para o ensino fundamental e para a educação infantil e, no 5º ano, para administração escolar.

Por gostar tanto de estudar, tirava excelentes notas e, assim, passei na seletiva para ser monitora das matérias de sociologia em 2003, e em metodologia da alfabetização em 2004, com bolsa de estudos. Ainda em 2004, também na condição de bolsista de iniciação científica, fui aprovada em outra seletiva, desta vez, para trabalhar no grupo de pesquisa denominado “Juventude, Escolarização e Poder Local”, desenvolvido com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado pela professora Marília Sposito, da FE-USP, em um polo no grande ABC, no âmbito da Fundação Santo André, entre 2003-2006. Tratava-se de investigar as ações destinadas aos jovens, no tocante a 74 prefeituras de cidades brasileiras e às ideias que estas, de algum modo, exprimem suas concepções normativas sobre os jovens, bem como as possibilidades de participação desses segmentos na definição de uma agenda pública no âmbito do município.

Antes de terminar o curso, em 2004, prestei concurso para lecionar na rede de Santo André e fui aprovada. Em 2005, depois de 15 anos, a rede estadual abriu concursos para docentes; prestei e passei entre as primeiras vagas. Formei-me em dezembro de 2005 e, em janeiro de 2006, fui chamada para compor tanto a rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, quanto a rede municipal de Santo André.

Nesta época, cursei duas pós-graduações *lato sensu*, em administração e em supervisão escolar, além de diversos outros cursos como forma de educação continuada de minha formação e de participação em movimentos como as Conferências Nacionais de Educação (CONAE).

Três anos depois, com o nascimento de minha filha e algumas complicações de saúde que ela veio a ter, eu tive de pedir exoneração da rede estadual de ensino

e passei a me dedicar somente à rede municipal andreense, aumentando minha experiência principalmente como professora alfabetizadora.

Em 2010, recebi um convite para ser professora supervisora do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Por meio dele, recebia em minha sala de aula, 10 alunas cursistas de pedagogia da Fundação Santo André, e também participava de algumas reuniões do colegiado do curso de Pedagogia, realizando um trabalho de coformadora destas novas profissionais da educação, em um esforço de qualificá-las para exercer a profissão. Esta experiência foi até e até meados de 2013.

Em 2013, recebi o convite para ser coordenadora pedagógica (função que aqui em Santo André é chamada de Assistente Pedagógica) de uma escola com 27 turmas, totalizando 700 estudantes de 4 a 10 anos – um enorme desafio! Dois anos mais tarde, fui convidada a coordenar outra escola, esta de menor porte, mas que necessitava de alguém que soubesse lidar com uma clientela exigente da cidade.

Com as eleições de 2016 e a troca de governo municipal, retornei à sala de aula, permanecendo por 2 anos. Concomitantemente, desenvolvi na mesma rede em que atuo, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o trabalho de formadora de professores colegas da rede.

Ao final de 2018, recebi outro convite, só que, agora, para compor a equipe da Secretaria da Educação na Gerência dos CESAs (Centros Educacionais de Santo André); como Coordenadora Pedagógica, posso compartilhar com uma parceira a coordenação das 12 unidades desses centros distribuídos pela cidade.

O CESA equivale ao CEU (Centros Educacionais Unificados) da Prefeitura de São Paulo. A gestão que, no momento, trabalha na cidade de Santo André entendeu que utilizar os CESAs constitui um caminho importante para a implantação da Educação Integral em Jornada Ampliada na rede andreense de Ensino Fundamental, nos anos iniciais, uma vez que tais espaços já ofereciam atividades, utilizando-se das mais diversas formas de linguagens em aulas monitoradas nas seguintes modalidades: Artes Visuais, Capoeira, Dança, Ginástica Artística, Artes Cênicas, Xadrez, Taekwondo e Brincadeiras infantis/tradicionais, dentre outras práticas esportivas.

As aulas acontecem no Centro Comunitário que se localiza ao lado das escolas; contam com salas multiuso apropriadas para as mais diversas modalidades de

esporte, cultura e lazer e funcionam com aulas no contraturno escolar, com o intuito de contribuir no desenvolvimento global dos educandos. Atendem 4.300 estudantes.

Com a proposta da Meta 6 chegando nas redes de ensino, por meio do Plano Municipal de Educação, o que a rede municipal de Santo André faz é absorver esta estrutura existente e utilizá-la na Educação Integral em Jornada Ampliada. Neste momento, juntamente com uma equipe, contribuo para a implantação, qualificação e ampliação do Projeto de Educação Integral da cidade.

Ao caminhar para a finalização deste Memorial, cabe aqui explicar porque lá no início do texto foi importante mencionar meus pais e seus caminhos tomados – seja por escolhas, pela vida ou por circunstâncias. Talvez porque todo o percurso deles referenciou o meu caminho até aqui, em duas trajetórias dicotômicas: a frente da mãe e a frente do pai.

O caminho da mãe foi aquele que, ao ver o marido desempregado e com três filhas pequenas ainda para criar, foi à luta, foi a tarefeira, foi quem colocou o dinheiro em casa neste momento e durante muito tempo – eu, desde a adolescência, fui trabalhar e, assim, segui nos empregos nas companhias, depois na sala de aula ou, ainda mais tarde, em alguma tarefa técnica-pedagógica, no âmbito das unidades escolares que proporcionassem meu sustento.

O outro caminho retoma o do metalúrgico sindical, que, curioso frente ao universo, questiona. Mediante a resposta recebida, inquieta-se. Chegou a oportunidade de a filha do metalúrgico buscar respostas às questões que tanto a inquietaram ao longo da experiência profissional iniciada lá no ano de 1994.

Inquietações essas que tentam responder a reflexões feitas em 2002, que eram: porque trabalhar tanto e enriquecer uma pessoa – serei para sempre a tarefeira? Como posso ganhar meu sustento, mas também contribuir para a sociedade e para um mundo melhor?

No meu percurso, comecei a compreender que é necessário que todos tenhamos uma formação plena, integral e humana. Penso que chegou o momento de predizer que a Educação Integral pode proporcionar oportunidades de aprendizagem que desenvolva as habilidades físicas, afetivas, sociais, culturais e intelectuais dos meninos e meninas. E este jovem, desenvolvido em sua melhor habilidade, poderá escolher de forma consciente qual é a sua potencialidade a ser exercida em sociedade e, assim, sentir o prazer de realizá-las.

Em suma, estar aqui neste Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* é a minha chance de responder à questão: o que eu vou deixar para a sociedade?

Bem, se eu deixar esta pesquisa feita de forma a contribuir com políticas públicas na educação, levando em consideração as prerrogativas da Educação Integral na perspectiva do direito à que todos e todas e que temos na escola, o local da centralidade deste processo de humanização, acredito que terei deixado algo para a sociedade e, desta forma, a vida terá feito sentido.

1 INTRODUÇÃO

“É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”.

Ditado africano

A trajetória da Educação Integral no Brasil tem sua origem na primeira metade do século XX, constituindo um importante pilar para a melhoria da qualidade da educação nacional. As influências oriundas do movimento escolanovista, com base nas ideias de John Dewey, inspiraram educadores, tal como Anísio Teixeira, a proporem – por intermédio do Movimento denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – uma Política Nacional de Educação, assim como a universalização da escola pública.

O referido Manifesto dos Pioneiros, do qual Teixeira fez parte do grupo que redigiu o documento, defendia tanto a necessidade de uma escola obrigatória, laica e gratuita, bem como o direito a uma Educação Integral em Jornada Ampliada. Defendiam o conceito mais abrangente de escola integral, ou seja, aquela que desenvolve o educando em todas as suas dimensões, a saber: intelectual, física, emocional, social e cultural. Por meio dessa concepção de educação, defensores da escola nova acreditavam que poderiam garantir igualdade educacional e social no Brasil.

Ao longo do século XX, algumas propostas de reformas, leis e projetos foram pensadas a fim de promover e de tentar dar continuidade às ideias de Educação Integral. Entretanto, por serem considerados subversivos à época, todos os planos foram suprimidos com o Golpe Militar instaurado em 1964, tendo sido retomados no período da reabertura democrática.

Com a reabertura da democracia, as legislações sobre Educação Integral no Brasil apresentaram-se de forma paulatina e progressiva. Verifica-se a ideia de Educação Integral na Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, bem como a própria proposta de ensino integral, explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 dezembro de 1996, em seus artigos 30, 34 e 87 (BRASIL, 1996).

Neste sentido, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), em seu artigo 34, § 2º, da LDBEN/96, indicou que, de forma

gradativa, a Educação Integral deveria aumentar sua jornada escolar no Ensino Fundamental, ampliando, assim, o período de permanência na escola.

No ano de 2007, o governo federal propôs:

[...] ideal de uma educação pública e democrática, a proposta de educação integral, presente na legislação educacional brasileira, compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos. Partindo deste entendimento, a secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) incorporou em seus desafios a promoção da educação integral, e, com ela a perspectiva de ampliar tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativas em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros. Desse ideal constitui-se o Programa Mais educação como estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo. (BRASIL, 2007).

Sob este contexto foi criado o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007), por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Tal programa é tido como um dos pioneiros na temática de Educação Integral, pois teve como objetivo contribuir para a formação integral dos alunos, de forma e estimular o desenvolvimento integral por meio de propostas extracurriculares ou diretamente vinculadas ao currículo formal.

Contudo, alguns estudos demonstraram que o Programa Mais Educação, a despeito de, nos primeiros três anos de implementação, ter induzido a implementação de políticas públicas de Educação Integral, não conseguiu atingir as expectativas esperadas no tocante ao desempenho médio dos alunos e à taxa de abandono escolar nos finais de ciclo (5º e 9º anos).

Ainda na esfera da questão da legislação, o PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, composto por vinte metas e estratégias, propõe, em caráter nacional, uma nova organização da educação, objetivando o desenvolvimento de ações governamentais a fim de combater as desigualdades sociais e históricas na educação brasileira (BRASIL, 2014).

O PNE preconizou, em sua meta de número 6, que a Educação Integral em Jornada Ampliada deve ocorrer, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, n. p.).

Como meios para se alcançar a meta proposta, foram pensadas e elaboradas nove estratégias que contribuem na articulação de medidas práticas que devem ser tomadas pelos governos locais.

A Lei nº 13.005, de 2014, dispõe, em seu artigo 8º, que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. (BRASIL, 2014).

Com este horizonte de desafios impostos, os sete municípios que compõem a região do Grande ABC Paulista elaboraram seus documentos para poderem dar conta, dentre outras questões, da Meta 6, haja vista sua importância para as instituições escolares e, sobretudo, para os discentes. De fato, a Meta 6 é uma das mais importantes que constam no Plano Nacional de Educação e também nos documentos municipais.

Neste contexto, vários autores têm discutido a Educação Integral no Brasil (GUARÁ, 2006, 2009; MAURÍCIO, 2009; RIOS, 2011; ARROYO, 2012; MOLL, 2012; LIBANEO, 2014). Ela tem recebido visibilidade ao longo dos últimos anos, no âmbito da intenção da melhoria da qualidade na educação brasileira.

Nesta conjuntura, a Educação Integral é vista para além da proposta de extensão do tempo escolar diário, visto que reconhece o aluno como um indivíduo, não se podendo separar corpo e mente, além de considerar as questões cognitivas, afetivas, motoras e sociais de modo não hierarquizado.

Uma das ideias centrais da proposta é não oferecer às crianças “mais do mesmo”, mas redimensionar todo o projeto escolar em função dos objetivos da Educação Integral. No entanto, esta é uma situação que demanda reflexão sobre os alunos, seus interesses e necessidades, além de levar em consideração as questões da instituição escolar, da infraestrutura, entre outras.

O processo de concepção, implantação e acompanhamento da Educação Integral em Jornada Ampliada deve envolver também as demais figuras escolares, como gestores, professores, alunos e a comunidade em geral, pois trata-se de um trabalho coletivo, que visa, entre outros objetivos, à transformação da escola e à emancipação dos jovens.

Considerando a importância da Educação Integral, no Brasil, a partir dos estudos, e suas particularidades e singularidades, tem-se como problema de pesquisa a realização de uma avaliação de suas propostas em alguns municípios do Grande ABC Paulista.

1.1. Problema de Pesquisa

Como se caracterizam as propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada estão sendo desenvolvidas nos municípios do Grande ABC Paulista, nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

1.2. Objetivo geral

Analisar as propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada desenvolvidas pelos municípios do Grande ABC Paulista, no tocante aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.3. Objetivos específicos

Analisar os Planos Municipais de Educação das cidades para compreender as propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Analisar as informações e indicações concebidas pelas gestoras, responsáveis das Secretarias de Educação, quanto às propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Elaborar um *E-book*, com as indicações da pesquisa.

1.4. Justificativa

O presente estudo torna-se relevante, primeiramente, por seu ineditismo em relação ao tema. Ou seja, não existem pesquisas sobre a região do Grande ABC, uma das mais ricas do Brasil, que visem identificar e analisar as possibilidades e os desafios existentes nas propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada nesses municípios, especificamente no Ensino Fundamental, anos iniciais.

Assim, apesar do grande número de estudos disponível na literatura sobre Educação Integral, em bancos de dados acadêmicos do portal de periódicos CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no SciELO – *Scientific Electronic Library Online*, e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

(BDTD), poucos estudos similares a este foram encontrados, sobretudo que abordem a região do Grande ABC Paulista.

Como exemplo, no portal da BDTD, em 06 de maio de 2020, ao digitar os termos de busca “educação integral”, são apresentados como retorno 4932 estudos. Se digitar “educação integral em tempo integral”, são apontados 1205 estudos e, ao digitar “tempo integral”, são exibidos 1205 estudos. Entretanto, ao digitar “educação integral no Grande ABC Paulista”, ou “educação integral em tempo integral no Grande ABC Paulista”, ou quaisquer outros contextos que envolvam o termo de busca Grande ABC Paulista, não foram localizados estudos correspondentes. Os resultados de busca que surgem são poucos, tratando-se de estudos especificamente no âmbito municipal, como na cidade de São Bernardo do Campo, por exemplo.

1.5. A estrutura do estudo

A organização do presente trabalho traz, em sua primeira parte, um contexto histórico acerca da Educação Integral no Brasil, com ênfase nos desdobramentos dos marcos legais pertinentes ao tema, desde o início do século XX.

Na segunda parte, é apresentada uma síntese das concepções de Educação Integral, bem como as contribuições de alguns autores quanto à proposta de trabalho em jornada ampliada que apontam para a extensão do tempo escolar diário, com eixo em concepções que ampliem a visão do homem intelectual e afetivo, considerando-se a perspectiva de desenvolvimento humano fundamentado na educação cidadã e no “município que educa.”

Decerto que alguns pesquisadores olham com alguma desconfiança para a proposta de Educação Integral quando esta caminha junto a uma compaixão pela infância pobre e a uma ênfase, por parte de organismos internacionais, em demonstrar preocupações de cunho político e social na Educação Integral.

Na terceira parte da pesquisa são abordados aspectos geográficos da região metropolitana do estado de São Paulo e, sobretudo, do contexto do objeto de estudo desta pesquisa, a saber: a região do Grande ABC Paulista. Neste momento, são apresentadas também algumas características históricas da região e, ao mesmo tempo, outras particularidades sociais, demográficas e econômicas, tal como Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M).

Na quarta e última parte são apresentados os procedimentos metodológicos que fundamentaram o alcance dos objetivos da presente pesquisa, ao se estabelecer diálogo com os seguintes autores: Minayo (2002), Goldenberg (2004), Godoy (1995), Tiriba (2010), Santos (2009), Gerhardt e Silveira (2009), Neves (1996), Bardin (1977), Flick (2013), Lüdke e André (1986). Esta parte aponta, também, a natureza aplicada da pesquisa, a abordagem qualitativa – a partir de um estudo exploratório – e as formas de análise de dados. Neste caso, a utilização da análise de conteúdo.

Para auxiliar nas discussões e nas análises, este estudo buscou similaridades e diferença elaborando categorias nas propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada, existentes atualmente nos municípios do Grande ABC Paulista.

As categorias elencadas para organizar as referências de estudo foram: os objetivos da proposta de Educação Integral, o currículo e seus pressupostos, os materiais didáticos usados, o projeto no contexto dos estudantes de inclusão, as formas de contratação dos professores, a formação de professores, os espaços destinados ao projeto, as interfaces com outras Secretarias do município e com o PPP, o tipo de monitoramento das escolas, os desafios enfrentados.

Com estas categorias organizadas, foi possível direcionar o foco nas análises documentais e nas entrevistas buscando resultados que poderiam ser discutidos na busca de encontrar as possibilidades e de desafios que existe nos PME em sua meta 6, que contribuísse para debate, implantação, continuidade e aperfeiçoamento das propostas de educação integral em jornada ampliada na Região do Grande ABC Paulista.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

Neste capítulo do estudo, pretende-se apresentar a Educação Integral, por meio de sua história e, simultaneamente, propor reflexões sobre sua definição e, a partir disso, discussões, com base em várias perspectivas presentes na literatura especializada.

2.1. Um pouco da história

Há certo consenso acerca de que as primeiras ideias e experiências em relação à Educação Integral no Brasil tiveram início nas primeiras décadas do século XX (KASSICK, 2008; CAVALIERE, 2002, entre outros).

Nunes (2009) aponta que, na década de 1930, quando Getúlio Vargas estava no governo, alguns educadores, como Anísio Teixeira e outros, buscaram reformular a educação brasileira. O educador supracitado, a fim de engendrar a empreitada de mudança na educação, realizou algumas viagens aos Estados Unidos e conheceu mais, detalhadamente, o pensamento proposto pelo filósofo John Dewey (1852-1952).

As ideias de Dewey embasaram o desenvolvimento do movimento escolanovista nos anos de 1920 e 1930, cujo projeto tinha inspiração nos princípios de liberdade, gratuidade, obrigatoriedade, laicidade do ensino e na necessidade de uma política nacional de educação.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, preceituava, dentre outras questões, que a escola em tempo integral constituía um direito da pessoa, possibilitando, ainda, uma nova organização educacional e social, com o foco na defesa da universalização da escola pública, laica e gratuita, para que os filhos das classes menos favorecidas pudessem também chegar à escola e dar prosseguimento aos estudos.

O documento defendia, fundamentalmente, a implementação de novas orientações e de um projeto de reformulação educacional, no intuito de combater problemas nacionais como, por exemplo, a segregação social, visando acabar com o privilégio de alguns grupos e, garantindo, assim, a igualdade de direitos.

Anísio Teixeira, um ávido defensor da escola pública de qualidade, lançou mão de sua racionalidade técnica e política à serviço da implantação da Escola-Parque na

Bahia, em 1950, com o objetivo de oferecer aos estudantes autonomia nas práticas educativas.

Neste sentido, segundo Nunes (2009), Teixeira se referia ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro como “ensaio de solução”, ou seja, a proposição de uma orientação da ação, autônoma, e não um modelo único a ser seguido por todos.

Nunes (2009) ressalta que

[...] não se tratava de criar uma escola que funcionasse como complemento da educação recebida pela criança na sua família, quando a tinha, mas de oferecer às crianças de todas as classes sociais uma educação no sentido mais nobre da palavra. Em sua concepção, a escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos. Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente. (NUNES, 2009, p. 123).

Ainda de acordo com a autora supracitada, Teixeira tinha ciência do quanto era importante ampliar a educação popular oferecida na década de 1920. À época, o governo buscava realizar uma democratização da educação, até então ofertada apenas para as classes média e alta.

Na perspectiva de Nunes (2009),

O processo que difundiu a educação primária no Brasil, afirma ela, foi marcado, num primeiro momento, pela restrição da escola primária a uma classe média, o que significava que as classes trabalhadoras dela estavam ausentes. Na década de 20, quando se intentou democratizá-la, o recurso utilizado foi o da redução da sua duração. Essa política de educação popular mínima que se estendia a um público mais amplo e, simultaneamente, reduzia o tempo de escolaridade foi uma espécie de invenção do “industrial *trainer*” paulista, e que acabou sendo seguida em outros Estados da Federação. (NUNES, 2009, p. 122)

Sob este contexto, a democratização da educação chegou como uma solução para atender a todos, oferecendo um programa mínimo de educação primária, com turnos escolares que repercutiam na redução do dia escolar, bem como na formação dos professores.

A autora supracitada salientou que, “em consequência, denunciava Anísio Teixeira, a democratização do ensino concebida como diluição e encurtamento dos cursos caminhava na contramão da tremenda explosão do conhecimento humano.” (NUNES, 2009, p. 122).

Neste cenário, especificamente acerca da ideia de escola integral, Teixeira sinalizou que:

A filosofia da escola visa oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de “preparação” e “execução”, dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito. (TEIXEIRA, 1971, p. 130)

Ademais, Teixeira (1959) defendeu também um sistema público de Educação Integral, o qual englobava um:

[...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...] saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. [...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (TEXEIRA, 1959, p. 79).

Neste contexto, a modernidade do pensamento de Teixeira estava atrelada ao entendimento de que, no processo de educação, encontra-se inserida a ideia do reconhecimento do direito do outro e de “liberdade civil” (NUNES, 2009, p. 133).

A mesma autora aponta que Teixeira não pretendia propor modelos e paradigmas a fim de que a educação suprisse as carências culturais. Na verdade, ele buscava a igualdade, defendendo “o acesso de todos, ricos e pobres, a uma escola primária de qualidade. É pela individualidade que apresenta uma formação flexível e variada, já que aptidões e interesses são próprios dos indivíduos” (NUNES, 2009, p. 124).

Nas palavras de Teixeira:

A escola tem, pois, de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, e ainda atividades de expressão artística e de fruição de plena e rico exercício de vida. Deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã ter de ser: o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão enfim, útil, inteligente, responsável e feliz. (TEIXEIRA, 1971, p. 131).

Teixeira, de fato, desenvolveu pensamentos sobre a Educação Integral que, posteriormente, foram reutilizados a fim de enriquecer a perspectiva freireana, no âmbito de um contexto de amor e de coragem (PADILHA, 2009). Tais concepções, dentre outras, indicavam que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

Ao buscar se distanciar desta perspectiva de educação atrelada à transmissão de conhecimentos, a Educação Integral procurava a valorização da corporeidade e do lúdico, bem como o resgate, o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, da criação de valores respeitosos à diversidade e aos direitos de todas as pessoas do mundo; com ênfase à tolerância, à solidariedade, à valorização da diversidade, ao respeito aos Direitos Humanos, aos cuidados com o meio ambiente e à participação cidadã e democrática. Tais princípios também fazem parte do rol das ideias históricas da Educação Cidadã.

Na ótica de Padilha (2009, p. 8), a Educação Cidadã proposta por Freire é:

[...] nascida da escola pública popular, já tem sido reconhecida, nos últimos trinta anos, no Brasil e em outros países, como aquela que visa à sustentabilidade social, afetiva, educacional, cultural, ambiental, econômica e política, consagrando-se como a perspectiva mais avançada do nosso tempo. (PADILHA, 2009, p. 8)

Ademais, Padilha (2009, p. 9) sinalizou que a Educação Cidadã busca uma nova orientação para a educação pública. Trata-se, portanto, de um movimento educacional fundamentado na Educação Integral emancipadora, na educação cidadã, na “pedagogia intertranscultural” e no “município que educa”.

De fato, a Educação Cidadã apresenta diversas similaridades com a Educação Integral preconizada por Anísio Teixeira, tanto em relação à transformação, quanto à emancipação e outras questões.

Às ideias de Educação Integral em Jornada Ampliada propostas por Anísio Teixeira foram incorporados alguns princípios que se encontravam presentes na Reforma Capanema, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), nas propostas de ginásios vocacionais, dentre outras premissas de mudança para a educação pública brasileira. Tal conjunto de propostas foi pensado a fim de promover uma educação descentralizada, englobando disciplinas teóricas e

práticas com o intuito de formar cidadãos pensantes, que agissem em sua própria transformação.

Todavia, essas mudanças – entre outras questões que visavam constituir um indivíduo autônomo – que deveriam de se tornar realidade nas próximas décadas, foram subitamente suprimidas com o Golpe Militar de 1964. Neste contexto, as ideias e os ideais voltados a uma formação com base nas vocações, humanidades, artes e filosofia, passaram, então, a ser considerados como processo de subversão e de ascensão do comunismo.

Os ideais de Educação Integral foram retomados após o período de redemocratização do país, a partir de 1985. Desta forma, embora a concepção de Educação Integral tivesse ficado, por vinte anos, paralisada, ela não perdeu suas raízes, e, assim, na década de 1980, ressurgiu por meio da criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro, concebidos por Darcy Ribeiro que, à época, exercia o cargo de Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola.

Com a criação dos CIEP, no período entre a ditadura e a redemocratização, ressurgiu a luta pelas escolas públicas de qualidade, em horário integral, com propostas que incluíam o esporte, a assistência médica, a alimentação, a cultura e a educação. Todavia, diversas críticas foram endereçadas aos CIEP, tanto do ponto de vista dos custos envolvidos, como de sua localização e da ampliação do tempo de aula, para oito horas.

A proposta de Educação Integral nos CIEP foi considerada uma inovação na educação pública, haja vista que pretendia oferecer, em período integral, uma escola pública para todos os jovens. A proposta, além cuidar de crianças em alta situação de vulnerabilidade, crianças de ruas, possibilitava também a formação, a partir dos ideais de Anísio Teixeira.

Os CIEP foram implementados em várias localidades brasileiras (Rio de Janeiro, Curitiba, Paraná, Porto Alegre, entre outras). No estado de São Paulo, era denominado Programa de Formação Integral da Criança - PROFIC (FIGUEIREDO, 2014).

Na década de 1990, o governo federal, na figura de Fernando Collor, criou os seguintes programas: Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC) e Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), os quais buscavam assegurar Educação Integral para crianças oriundas de famílias pobres.

De acordo com Paro (1988), esses centros visavam melhorar a atenção dada a crianças e jovens, a partir da educação em tempo integral, por meio de programas de assistência à saúde, lazer e trabalho, entre outros. Para este autor, o termo “integral” não se atrela à extensão do período diário de aula, mas sim à função educativa da escola.

2.2. Os aspectos da legislação da Educação Integral

A educação em tempo integral, no contexto brasileiro, encontra-se inserida em um conjunto de legislações. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu os primeiros apontamentos sobre uma possível Educação Integral, conforme se verifica no artigo a seguir:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Ainda que no texto constitucional não seja mencionada a palavra “integral”, o artigo deixa explícito que a educação é um direito que visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa”, conduzindo à compreensão de que essa prerrogativa está intrinsecamente associada a uma Educação Integral.

Além do que está disposto na Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), trouxe uma proposta de Educação Integral, especificamente em seus artigos 30, inciso III, 34, inciso II, e 87, § 5º:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; [...]

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. [...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996).

Verifica-se que Lei de Diretrizes e Bases indica, em seu artigo 34, que na Educação Integral é “[...] a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 18).

A LDBEN/96 também dispõe, no mesmo artigo supracitado (BRASIL, 1996), que a educação em tempo integral deve, de forma progressiva, aumentar seu tempo, o que indica que esta se atrela mais à questão do aumento do tempo escolar do que propriamente à formação global do estudante (APARÍCIO; MIRANDA; VERASZTO, 2017).

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), cujas metas buscavam melhorar a qualidade da educação, Lei nº 10.172/2001, também tratou, dentre outras questões, daquela que visava ao aumento dos dias letivos e das horas de aula (BRASIL, 2001); neste sentido, fica ainda mais evidente que a política educacional brasileira tem como intuito a ampliação da carga horária.

Nas palavras de Arroyo (2012):

Dada a relevância política desses programas, somos obrigados a sermos fiéis a esses significados tão radicais e não os desvirtuar, a repensar as justificativas que nos levam a implementar esses programas nas escolas e redes de ensino. Uma forma de perder seu significado político, será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização. [...] se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável. (ARROYO, 2012, p. 33).

É possível verificar, portanto, que o aumento do tempo de permanência nas escolas, lançando mão de algum tipo de estratégia, como o aumento de turnos, pode significar para as crianças e para os jovens brasileiros apenas um “mais do mesmo”, ou seja, a continuidade de um projeto tradicionalmente pautado, em muitos casos, no fracasso escolar.

No Brasil, um dos programas pioneiros no tocante à educação em tempo integral foi o Mais Educação, cujo objetivo primordial era contribuir para a formação integral dos estudantes, utilizando ações, projetos e programas do governo federal, buscando a mudança do ambiente escolar e ampliação do tempo.

O Programa Mais Educação foi instituído por meio da publicação da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, pelo governo federal (BRASIL, 2007). Em seu artigo 1º, indica que o Programa tem

o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos [...] Neste modelo, realizam-se atividades que potencialmente estimulam o desenvolvimento integral, podendo ser elas extracurriculares ou diretamente vinculadas ao currículo formal. (BRASIL, 2007, p. 2)

Observa-se que o Programa Mais Educação foi concebido com a incumbência de sustentar a escola pública em tempo integral como instrumento de fortalecimento político-cultural e de desenvolvimento integral da criança, com base em um currículo de educação formal, informal e não formal.

Para que pudesse realizar a adesão ao Programa Mais Educação, a instituição escolar tinha que acessar o portal do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE interativo) e optar por cinco dos sete macrocampos ofertados: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório); Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes; Meio Ambiente Esporte e Lazer; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; e também Educomunicação e Educação Econômica.

Além de planejar suas propostas pedagógicas considerando os macrocampos, era preciso atentar para definição do público-alvo a ser atendido, como por exemplo, “estudantes em situações de risco, estudantes líderes positivos e das séries com altos índices de evasão e/ou repetência (4ª série/ 5º Ano, 8ª série/ 9º Ano)”, bem como deveria ser escolhida a carga horária semanal das atividades complementares, optando por 5 ou 15 horas (BRASIL, 2009, p. 13).

A metodologia do Programa “pode ser compreendida como um instrumento de diálogo e troca entre os saberes de escola e comunidades” (BRASIL, 2009, p. 14). Sendo assim, o Programa concebe a participação de educadores, profissionais populares voluntários, agentes culturais, estagiários da área e monitores, de forma a implantar o diálogo nesta rede de aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 14).

No ano de 2016, com a reformulação do Programa, este passou a ser denominado Novo Mais Educação. Desta forma, o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática ganhou protagonismo, mas mantiveram-se alguns parâmetros, tais como:

a ampliação de tempos e espaços educativos, inclusive com propostas de exploração de parques, centros culturais e outros; e um currículo em que as atividades pedagógicas realizadas possam dialogar com a formação do indivíduo.

Arroyo (2012) apontou que o Programa Mais Educação supõe superar toda visão negativa que classifica as infâncias-adolescências populares. Para o autor:

[...] como menos capazes ou inferiores em capacidade intelectual, cultural ou moral; supõe avançar no convencimento profissional de que essas formas de pensá-los e tratá-los não são nem éticas nem pedagógicas e carregam preconceitos históricos incompatíveis com o avanço de nossa ética profissional, política e igualitária. (ARROYO, 2012, p. 39).

Para tal situação, Arroyo (2012) propõe “organizar com radicalidade” os tempos-espaços de planejamentos, bem como conteúdos, formações docentes e avaliações, não somente no turno extra, mas, também, no tempo regular. Na ótica do autor, o Programa Mais Educação constitui uma via de consolidação de políticas afirmativas de Educação Integral.

Todavia, estudos recentes revelaram que os resultados do Programa Mais Educação não conseguiram atingir as expectativas esperadas. A Fundação Itaú Social e o Banco Mundial, em conjunto com a equipe do Ministério da Educação (MEC), elaboraram uma avaliação detalhada e, posteriormente, compilaram essas informações em um relatório emitido em 2015, no intuito de compreender os resultados do Programa Mais Educação (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015).

Como objetivo específico, o estudo procurou compreender, durante a expansão inicial do Programa, isto é, entre 2007 e 2011, suas realizações, assim como procurou analisar se houve impacto significativo no desempenho escolar em Língua Portuguesa e Matemática, investigando também a taxa de abandono escolar de estudantes que frequentavam o referido Programa.

O estudo mostrou que o Programa Mais Educação se configurou como um importante indutor de políticas públicas de Educação Integral, possibilitando ao país estar mais próximo do alcance da Meta 6 do Plano Nacional de Educação; todavia, ainda existem espaços para contínuos aprimoramentos.

Assim, de acordo com os dados da Fundação Itaú Social (2015), tem-se que:

[...] a avaliação de impacto do programa indica que, na primeira fase (até 2011), não são encontrados resultados de melhoria no desempenho médio dos alunos na Prova Brasil, nem na taxa de abandono, quando comparamos escolas que tiveram o programa com outras sem ele, mas com características similares. [...] Ainda que parte significativa de seus objetivos não seja

refletida, necessariamente, em nota, as avaliações de políticas nacionais e internacionais similares mostram que as aprendizagens das disciplinas podem ser influenciadas por atividades de diferentes naturezas desenvolvidas no período integral, e esse desdobramento depende de tempo de amadurecimento e articulação dos programas indutores. Nesse sentido, o conjunto de matérias sobre o Programa Mais Educação lançam uma luz nos resultados que mostram que, após cerca de três anos de implementação, a participação no Mais Educação não gerou, em média, nenhum impacto nas taxas de abandono escolar. Esse resultado sugere impactos pouco significativos do programa na composição discente da escola, ou seja, não se pode afirmar que o programa tenha levado à retenção de alunos academicamente mais vulneráveis. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 6)

Esse mesmo estudo supracitado revelou que os estudantes deixaram de frequentar a escola, mesmo com o Programa em vigência, e que, além de não alavancar as notas de Matemática nos 5^{os} e 9^{os} anos (finais de ciclos), em língua portuguesa, as notas não demonstraram qualquer aumento.

Além do Programa Mais Educação, mais recentemente, o PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, propôs elementos para a construção de uma nova política educacional, haja vista que é composto de metas e de estratégias para uma nova organização da educação em caráter nacional, objetivando a implementação de ações governamentais para os próximos anos (BRASIL, 2014).

Tal documento oficial estabeleceu 20 metas, sendo que a de número 6 trata especificamente da educação em tempo integral, indicando, como já mencionado anteriormente, que esta deve ocorrer em, “no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) estudantes(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, n.p.).

A fim de alcançar a Meta 6, o PNE apresenta nove estratégias, quais sejam:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

- 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
- 6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
- 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014, n.p.).

Por meio dessas nove estratégias, espera-se promover, com o apoio da União, a articulação da instituição escolar com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, de forma a aumentar e potencializar o tempo de permanência dos estudantes, com a oferta de acompanhamento pedagógico e multidisciplinar, sejam em escolas quilombolas, de comunidades indígenas, do campo ou de grandes centros urbanos.

De acordo com o documento do PNE, as estratégias

[...] prescrevem a adoção de políticas públicas que subsidiem a ampliação dos recursos necessários ao atendimento nas escolas públicas em tempo integral, a partir da melhoria do aporte de insumos educacionais e da infraestrutura das escolas, com adequados padrões arquitetônico e de mobiliário, da ampliação da permanência dos professores em uma única escola, das parcerias para o uso do espaço público para atividades educativas. (BRASIL, 2015, p. 110)

Sobre a melhoria da infraestrutura das escolas, com a construção e/ou a ampliação dos prédios e instalações, as estratégias 6.2 e 6.3 definem que estas sejam feitas prioritariamente em comunidades pobres, de maneira a ampliar, reestruturar ou construir quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, entre outros equipamentos, demonstrando, assim, a intencionalidade em se equiparar estas unidades escolares a espaços que desenvolvam múltiplas habilidades.

As estratégias também sinalizaram a garantia de Educação Integral assistida por atendimento educacional especializado, tanto para pessoas com deficiência, como para indivíduos com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

As estratégias da Meta 6 demonstram um esforço para a melhoria da qualidade da Educação Básica, em geral, e para a educação em tempo integral, em particular. Além disso propõem a redução das desigualdades nas oportunidades educacionais com capacidade de oferecer educação de qualidade (BRASIL, 2015).

Isto posto, sinteticamente, pode-se agrupar a trajetória da Educação Integral em diversos momentos históricos, de acordo com os períodos. O Quadro 1, a seguir, dispõe a compilação dos dados:

Quadro 1 - Períodos da Educação Integral

Ano	Acontecimento
1932	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova
1950	Escolas-parque: Anísio Teixeira (BA)
1980	CIEP – Centro Integrados de Educação Pública
1988	Constituição Federal
1996	LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
2001	Plano Nacional de Educação – Primeiro
2007	Programa Mais Educação
2013	Diretrizes Curriculares Nacionais
2014	Plano Nacional de Educação – Segundo
2017	Base Nacional Comum Curricular

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Analisando o quadro histórico da trajetória da Educação Integral no Brasil, é possível inferir que o século XX, principalmente após o Movimento denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encontrou terreno fértil para ideias, pensamentos e contribuições de pensadores, bem como marcos legais para colocá-la em prática. Mas, sobretudo – e principalmente –, encontrou o desejo de que esta Educação Integral fosse, com efeito, um importante pilar para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM JORNADA AMPLIADA NO BRASIL

A concepção de Educação Integral concebida por Maurício (2009) baseia-se na proposta de extensão do tempo escolar diário e, simultaneamente, reconhece o indivíduo como um todo, e não como um ser subdividido entre corpo e mente. Para que esta divisão não ocorra, a criança e/ou o jovem deve desenvolver-se em várias atividades e conjunturas com diversas linguagens. Na perspectiva desta autora, “não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento.” (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

A autora supracitada relata ainda que a criança vai se desenvolver de qualquer maneira, com ou sem escola, com mais tempo ou não em ambiente escolar, pois o processo educativo ocorrerá de alguma forma. Todavia, adiciona-se a esta questão o fato de que a escola é elemento fundamental no processo de desenvolvimento da criança e do jovem, sobretudo em um país como o Brasil, com tantas desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

De acordo com pesquisadores (GUARÁ, 2006), ao longo dos últimos anos, a Educação Integral em Jornada Ampliada tem recebido visibilidade no âmbito de intenção de melhoria da qualidade da educação brasileira.

Guará (2006) salienta que:

[...] O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em educação integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. (GUARÁ, 2006, p. 16)

Na ótica de Guará (2009), existem quatro olhares que compõem a conceitualização de Educação Integral, são eles: a escola que compreende o tempo integral em sua ampliação de jornada; aquela que consente a perspectiva dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, psicomotores e culturais de crianças e

adolescentes; aquela que aborda questões curriculares; e a escola sob a perspectiva da articulação com a comunidade.

Mediante tais olhares, a pesquisadora ressalta que é relevante considerar todas estas perspectivas para fundamentar as bases da Educação Integral em uma teoria de desenvolvimento humano. Guará (2009) ainda acrescenta que estes aspectos se complementam e que, a despeito de os contextos serem diferentes, precisam ser considerados quando se pensa na proposta de Educação Integral.

Libâneo (2014) teceu críticas ao modelo de Educação Integral em Jornada Ampliada ao indicar que “o processo de ensino-aprendizagem e as questões de conteúdo e método são visivelmente postos em segundo plano em relação à supervalorização do papel de proteção social e cuidado” (LIBÂNEO, 2014, p. 14). Ao analisar documentos como o do Banco Mundial, Libâneo identificou a existência de uma ênfase em demonstrar preocupações de cunho político e social na Educação Integral.

Para o pesquisador:

Diversos estudos vêm apontando o grande interesse dos organismos internacionais em formular relações entre o combate à pobreza e o papel da educação no desenvolvimento econômico, em conexão com os princípios do neoliberalismo, de onde se estabelece a prioridade das reformas educativas nos países pobres. [...] Não é por acaso que em várias partes do documento se menciona a articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, numa perspectiva de territorialização das políticas educativas. (LIBÂNEO, 2014, p. 1-14)

Arroyo (1988) acredita serem necessárias políticas afirmativas para se estabelecer um paradigma diferente da lógica capitalista, com a compaixão pela infância pobre, demonstrada pelas classes elevadas. Para o autor, um dos aspectos centrais se relaciona à questão: “em quem se pensa quando se propõe uma escola pública de educação de tempo integral?” (ARROYO, 1988, p. 4).

Neste sentido, o mesmo autor aponta que a infância tem sido pensada a partir do sentimento de compaixão pela criança pobre, sobretudo, para educá-las para o trabalho, antes que se percam para o crime de ociosidade, dentre outros.

Assim sendo, a defesa da escola em tempo integral tem sua gênese não na boa intenção capitalista, que surge a partir do século XVI – momento histórico em que se dá ênfase à educação dos trabalhadores pobres, em que o trabalho, o resultado, a riqueza e os lucros gerados por esse trabalhador passam a ser valorizados, e a ociosidade é elevada à condição de “fonte de todos os vícios” (ARROYO, 2012) –,

mas sim na percepção de mudança nas relações de trabalho que traz consigo, a proposta de educação para pobres.

Para o autor supracitado, se a pobreza constitui a expressão de degradação moral do espírito, da vontade, dos valores e dos hábitos, a Educação Integral será seu remédio. Ou seja, melhor educar para o trabalho do que prender pelo crime de ociosidade (ARROYO, 2012, p. 12).

Desta forma, Arroyo (2012) defende que a escola pública em tempo integral deve servir de instrumento de fortalecimento político-cultural. O pesquisador acredita que é negado às classes trabalhadoras não apenas uma maior permanência na escola, mas, sobretudo, os espaços e tempos de afirmação política e cultural dentro do “jogo dominante”. Sob esse contexto, domar corpos e mentes passa a ser tão importante quanto afastar a criança do contexto social reconhecido pelas classes dominantes como impuro e imoral. A questão, portanto, não está na educação oferecida, mas nas relações sociais que vivem meninos e meninas que precisam ser “dóceis”, “servis” e subservientes a uma lógica capitalista.

Alguns estudos correlatos

Na busca por avaliações e concepções de Educação Integral, foram localizados alguns estudos que avaliaram os resultados da expansão da carga horária quando esta é dedicada a atividades esportivas.

Machado e Nascimento (2018, p. 27) mostraram que é grande a produção de artigos relacionados a educação em tempo integral. Foram publicados 70 artigos entre 2008 e 2016. Desses, grande parte, “40 no total, foram publicados em periódicos registrados nos mais altos estratos da classificação Qualis-Periódicos da Capes, indicando que são artigos com reconhecida qualidade científica.”

Witte e Van Klaveren (2014) avaliaram o impacto de oferta de horas extras de atividades de futebol nos Países Baixos. Os autores não constataram qualquer melhora significativa no desempenho dos estudantes em exames de Matemática e de Leitura.

O estudo intitulado “*Review of Extended-Day and After-School Programs and Their Effectiveness*” (FASHOLA, 1998) pesquisou trinta e quatro projetos usados como programas de Educação Integral em Jornada Ampliada nos Estados Unidos; a

pesquisa discutiu o desempenho dos estudantes que participam desses projetos, bem como a sua replicabilidade em outras diversas escolas.

Para iniciar, o estudo procedeu à definição dos tipos de programas e de seus propósitos relacionados aos projetos de jornada ampliada nas áreas de: artes da linguagem; programas de habilidades de estudo; programas de tutoria para leitura; programas acadêmicos em outras áreas curriculares; e outros programas comunitários.

A pesquisa chegou, então, à conclusão de que os programas de Educação Integral em Jornada Ampliada – ou “após a escola” (em tradução livre) – demonstraram resultados altamente inconsistentes, ou seja, não é possível afirmar que os programas proporcionam aos estudantes um melhor desempenho escolar; contudo, ainda é melhor o estudante ter o atendimento supervisionado em alguns conteúdos do que não ter qualquer tipo de supervisão.

Rios (2011) afirma que o debate acerca da educação em tempo integral nem sempre diz respeito à qualidade do trabalho que é realizado, e mesmo que a ampliação do tempo de permanência na escola possa representar uma possível melhora nos resultados, o que se deve fazer é aproveitar melhor o tempo que já se tem, ou seja, qualificá-lo.

Para a autora supracitada:

Muito se tem discutido sobre a necessidade de a escola realizar uma Educação de tempo integral. Se considerarmos o tempo em sua feição de *kairós*, somos levados a pensar num aproveitamento integral do tempo, mesmo que sua duração seja curta. Isso diz respeito à qualidade do trabalho que se realiza, à inteireza de nossa presença, ao envolvimento e compromisso no desenvolvimento das ações. É verdade que, ao dispor de um número maior de horas, podemos planejar um trabalho que produza mais resultados. Porém é preciso pensar também no significado, do ponto de vista ético, daquilo que se realiza... [...] O trabalho na escola será efetivamente integral se não for apenas de tempo esticado, mas de Educação alargada. (RIOS, 2011, n.p.).

Para Rios (2011), não adianta prolongar o tempo se este não for proposto com qualidade e significado, utilizando não somente a jornada ampliada, mas conduzindo a aprendizagem de forma a ampliar os conhecimentos dos estudantes.

Na perspectiva de Moll (2012), a Educação Integral em Jornada Ampliada ou a escola em tempo integral compõe um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir positivamente para a modificação de nossa estrutura societária.

Para a autora:

Neste ano, marcado pelos 40 anos de morte de Anísio Teixeira (1900-1971) e pelos 90 anos de nascimento de Paulo Freire (1921-1997), pensar a educação integral como educação para a vida e como ação das muitas forças sociais que podem articular-se para reinventar a escola são as tarefas que nos congregam. (MOLL, 2012, p. 30)

Moll (2012) reconhece a importância das sementes plantadas por Anísio Teixeira e por Paulo Freire, dentre outros pesquisadores, e compreende que a evolução da agenda da Educação Integral em Jornada Ampliada, desde a década dos 1950, permitiu avanços para que haja a consolidação desta proposta de educação.

A autora acredita que

[...] o aprofundamento da democracia no Brasil impõe, entre outras tarefas, o enfrentamento das desigualdades sociais historicamente corroboradas pelo sistema educacional por meio da entrada tardia e, em geral, em condições adversas das camadas populares. Portanto, o debate da educação integral, bem como a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõe um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária. (MOLL, 2012, p. 130)

Além de uma proposta de mudança sistêmica, Moll (2012) também sugere que as escolas não incorram no “mais do mesmo”. A pesquisadora salienta que é de suma importância redimensionar a rotina escolar no momento de implantação da Educação Integral em Jornada Ampliada, assim como é fundamental reconhecer os conceitos de ciclos de formação, cidade educadora, território educativo e comunidade de aprendizagem.

É necessário, portanto, um esforço de reflexão sobre as demandas diferenciadas que a implantação e a manutenção da Educação Integral em Jornada Ampliada exigem, em todas as camadas da população, o que requer organização e adequada execução da proposta.

O debate realizado com professores, por exemplo, permite um aprofundamento acerca do entendimento da agenda da Educação Integral em Jornada Ampliada. A formação de comitês locais e regionais que estimulem o processo de reflexão e de implantação das propostas sobre Educação Integral em Jornada Ampliada também pode configurar um caminho.

No artigo “Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica”, Galian e Sampaio (2012, p. 01) “o teor de algumas indicações oficiais sobre o tema e de experiências em torno da busca por uma educação integral, [...] “e a ausência da necessária reflexão sobre a composição do currículo de uma escola com

tempos alargados, discussão sobrepujada pelo debate sobre como fazer esta mudança.

De fato, a discussão sobre o currículo da educação em tempo integral é fundamental para a definição de que tipo de escolar, para esta modalidade, nós queremos para nossas crianças e jovens.

Esta discussão também é fundamental, pois está atrelada aos tempos para as aulas, para as atividades, para as brincadeiras, entre outras questões. Deve-se ainda considerar que os tempos apresentar interfaces com os espaços escolares, sendo esses dois condicionados pelo tipo de estrutura curricular que se pretende implantar.

De fato, na educação de tempo integral é necessário criar um “currículo significativo é aquele que faz sentido para os estudantes e que é relevante, porque produz aprendizagens que causam impacto na vida em comunidade ou na vida de toda a cidade” (MEC, 2011).

Silva e Queiroz (2018, p. 189) analisaram a concepção de currículo no programa ensino integral do estado de São Paulo. Os autores indicaram “que a matriz favorece alguns conteúdos e ao mesmo tempo impossibilita o desenvolvimento de outros, representando uma sobreposição de ideologias.”

Além da questão sobre as reflexões sobre o currículo da educação em tempo integral, há também a questão da formação de professores, por sua relevância para a formação das crianças e de jovens.

Silva (2014) considera que

para pensar a educação integral que deve acontecer na escola de tempo integral, é imprescindível refletir sobre a formação de professores como agentes primordiais no processo formativo do sujeito escolar e que é necessário buscar algumas premissas que possam nortear a concepção de um projeto de formação de professores. Há que se pensar, então, no processo formativo deste professor, em sua interação com novos saberes.

Desta forma, tem de se pensar em uma formação que busque romper com práticas tradicionais e obsoletas de ensino, que, por vezes, pressupõem uma relação burocrática e instrucionista com o ser aprendiz.

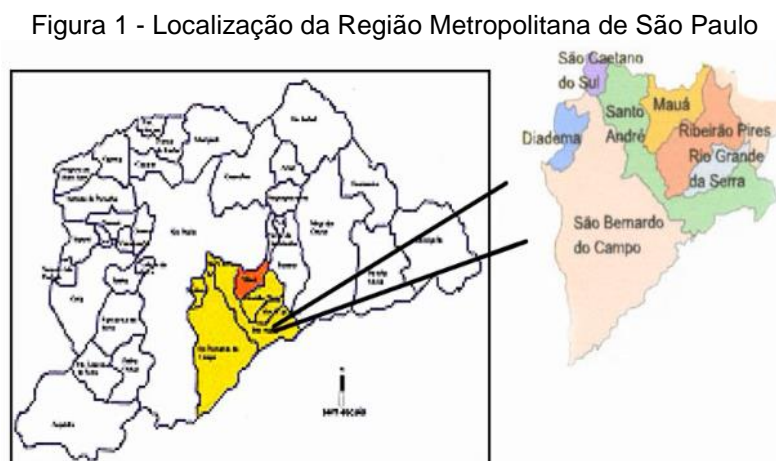
Para Demo (2008), o professor da educação em tempo integral tem o direito de estudar durante o trabalho, porque é trabalho. Para o autor deve haver oportunidades de formação permanente. Neste sentido, o ambiente de aprendizagem não é só referência discente.

Para Guar4 (2006) o desafio da formaç4o est4 em torno dos limites e das possibilidades dessa proposta, considerando as condiç4es estruturais, econ4micas e profissionais do cen4rio educacional.

3.1. A regi4o do Grande ABC Paulista

Considerada uma das 4reas economicamente mais importantes do pa4s, localizada na regi4o metropolitana do estado de S4o Paulo, a Regi4o do Grande ABC Paulista (RGABCP) 4 composta por sete munic4pios, quais sejam: Santo Andr4, S4o Bernardo do Campo, S4o Caetano do Sul, Diadema, Mau4, Ribeir4o Pires e Rio Grande da Serra. Juntos, possuem diferentes caracter4sticas e est4o situados em uma 4rea de 635 km², com 2,5 milh4es de habitantes.

A Figura 1, a seguir, mostra a localizaç4o dessa regi4o:



Nota: Divis4o Sub-Regional - contendo a Regi4o do Grande ABC Paulista, mencionada neste mapa como regi4o Sudeste.

Fonte: Ferreira (2019)

Este territ4rio, que atualmente 4 o quarto polo econ4mico do Brasil, tem o Produto Interno Bruto (PIB) mais elevado do estado de S4o Paulo, ficando atr4s apenas da capital paulista. Surgiu em 1553, fundado pelo bandeirante portugu4s Jo4o Ramalho, que denominou a regi4o de “Vila de Santo Andr4 da Borda do Campo”.

A regi4o teve origem no s4culo XVI no ent4o chamado Brasil-Col4nia. No ano de 1553, o bandeirante portugu4s Jo4o Ramalho fundou a vila de Santo Andr4 da Borda do Campo. Um pouco depois, em 1560, a vila foi transferida para S4o Paulo de Piratininga (atual S4o Paulo). (GARCIA; PREARO, 2016, p. 123)

Mesmo com a extinção da Vila de Santo André e com a fundação da cidade de São Paulo, a região que atualmente é chamada de Grande ABC Paulista servia como “fonte de alimento, meio de transporte” e “caminho de penetração” para aqueles que venciam a difícil subida da Serra do mar. Quando acabava a subida, os colonizadores avistavam a borda do campo, “local de rica hidrografia” que servia de caminho entre o litoral e o planalto. (SANTOS, 2002).

Ainda de acordo com Santos (2002):

[...] depois de dois dias de escalada, o viajante, inchado pelas picadas dos borrachudos, tinha que enfrentar os mosquitos dos brejos do vale do rio Pequeno e do rio Grande (Pinheiros), verdadeiros pântanos, hoje inundados pela represa Billings. Neste ponto o viajante tinha opção de atravessar o brejo e chegar ao Vale do Tamanduateí (ou Piratininga, como era conhecido) por terra ou a um barco no rio Pequeno rumo à sua foz no Pinheiros, seguindo até a confluência com o Tietê e, finalmente, entrando no Tamanduateí, chegar a várzea do Carmo, aos pés da cidade de São Paulo, a Várzea do Carmo, onde hoje está o Parque D. Pedro II. (SANTOS, 2002, p. 14).

Após 1562, o território “dorme três séculos”. Ou seja, a região passa três séculos em “hibernação e/ou estagnação”. Essas são as expressões empregadas para justificar as duas versões que remetem a um município em que nada aconteceu no período de 300 anos.

A primeira versão é do autor do livro intitulado “A cidade que dormiu três séculos”, Octaviano Armando Gaiarsa, que denominou esse período como hibernação, fazendo referência a uma cidade que, depois de ter tanto trabalho em fundar a Vila, merecia um descanso (PEREZ, 2010).

Para a autora:

Para Gaiarsa, a cidade possuía um destino pré-determinado e como tal, não poderia deixar de voltar a existir e ser gloriosa como fora outrora e a solução que encontra foi a de comparar Santo André a uma fênix. (PEREZ, 2010, p. 54).

Já a segunda versão, a de estagnação, descreve que a mudança da sede da Vila de Santo André para junto à casa dos jesuítas na cidade de São Paulo foi resultado de uma disputa entre João Ramalho e os moradores de Santo André de um lado, e, do outro, os jesuítas.

Perez (2010) complementa:

Os jesuítas solicitavam a mudança do vilarejo para o pátio do colégio. Para argumentar ao Governador Geral, Mem de Sá, esta alteração, os jesuítas diziam que a mudança de Santo André para São Paulo traria mais segurança

contra um possível ataque dos índios tamoios, além da dificuldade de subsistência que a vila enfrentava, uma vez que a casa dos jesuítas, estava melhor localizada para rebater possíveis ataques. (PEREZ, 2010, p. 51).

De qualquer forma, até o século XIX, quando efetivamente se deu a construção da ferrovia Santos-Jundiaí, instalada pela companhia inglesa São Paulo Railway, a região ficou limitada à economia de subsistência.

Assim, após a instalação da ferrovia, tem início um período de modernização que proporcionou melhorias e intermediou o transporte agrícola do interior do estado de São Paulo para o Porto de Santos.

Garcia e Prearo (2016) asseveram que:

Este crescimento deu origem em 1889 ao município de São Bernardo, que englobava toda a área da região do ABC. A região do Grande ABC ficou por muito tempo conhecida pela industrialização, cuja mão de obra principal era composta de imigrantes. A década de 1940 trouxe os movimentos emancipacionistas que começaram a crescer em toda área. Em 1945, a cidade de São Bernardo do Campo obteve a emancipação. Um pouco depois, em 1949, São Caetano do Sul e, em 1953, os municípios de Mauá e Ribeirão Pires. Na década de 1950, as indústrias sofreram mudanças e começaram a crescer os setores automobilístico, mecânico, químico, metalúrgico, de material elétrico e de autopeças e petroquímico, necessitando de mão de obra mais especializada. A região também ficou mais conhecida, a partir deste período, em nível nacional, pelo sindicalismo. (GARCIA; PREARO, 2016, p. 123-124)

A seguir, nas Figuras 2 e 3, é mostrado o local histórico que representa o início da urbanização do município de Santo André:

Figura 2 - Estação São Bernardo, em 1895



Fonte: Santo André Biz (2016).

Figura 3 - Estação Celso Daniel



Nota: A estação foi inaugurada em 1867, passando por reformas na década de 1920, foi totalmente remodelada em 1979, quando se inaugurou o prédio atual.

Fonte: Prefeitura de Santo André (2020).

O Brasil daquele momento era comandado pelo então presidente Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), conhecido por empreender o seguinte *slogan*: “cinquenta anos de progresso em cinco de governo”, frase esta que convinha à situação do ABC Paulista, haja vista que a região já se confirmava como “centro essencialmente industrial”.

Ainda acerca da década de 1950, Almeida (2008) salienta:

[...] os municípios abecedenses assistiram ao ritmo frenético da intensificação de desapropriações, assim como a devastação de matas para receber novos traçados de circulação como pontes, viadutos, avenidas, estradas intermunicipais, ou para dar lugar ao dinamismo incessante dos loteamentos, ou mesmo por conta da administração pública procurar atender aos serviços de água e esgoto aquém das demandas locais. Do mesmo modo, foram intensas as concorrências públicas para pavimentação, serviços de telefonia, e outros, além da ampliação da área de abastecimento de luz elétrica por meio dos préstimos contratuais entre Light e prefeituras. (ALMEIDA, 2008, p. 220).

No entanto, para que todo esse “ritmo frenético” acontecesse, era notória a necessidade de mão de obra especializada, a fim de abastecer com força de trabalho esta indústria, bem como as outras demandas de serviço que existiam. Assim, as pessoas iam chegando e se instalando na região.

De acordo com Almeida (2008),

As correntes migratórias e o crescimento rápido da população transformaram a cidade de São Paulo e região, em poucos anos, em locais de habitação com carências urbanas, pois o desenvolvimento econômico não se fez acompanhar de uma infraestrutura de serviços coletivos urbanos. Os trabalhadores, procurando fugir dos aluguéis, vão se deslocando para (e produzindo) novas periferias mais distantes, menos equipadas e, portanto, mais acessíveis. (ALMEIDA, 2008 p.17).

Sob a perspectiva da mesma autora, neste período,

[...] se expandiram os centros difusores de aprendizagem industrial como o SENAI, além das incessantes iniciativas de construções residenciais destinadas a públicos heterogêneos, e destinadas de forma acentuada às classes baixas. (ALMEIDA, 2008 p.17).

O que se sabe é que, principalmente a partir dos anos 50, com o avanço do processo de industrialização, a região do Grande ABC cresceu; no entanto, o fez de forma desordenada. Até a década de 1980, a indústria metropolitana se manteve igual à da década de 70, com forte peso dos municípios do ABC. Já nos anos de 1990, a região do Grande ABC Paulista foi acometida de uma desindustrialização.

Pode-se aventar a hipótese de que a participação do ABC fora afetada não por um problema crônico de desindustrialização, muito embora não se possa negar a ponderável fuga ou mesmo falência de empresas. O abrupto impacto recebido pelo ABC deve ser analisado tendo em conta que essa região se constitui num dos centros industriais mais importantes do país. Muitas empresas continuaram sendo atraídas para a região, porém sua aparente perda de importância industrial se deve a uma expansão econômica geral de outras regiões do Brasil e do próprio Estado de São Paulo. (PRATES, 2005, p. 35).

Entretanto, no tocante aos anos de 2000, Prates explica:

o setor industrial do ABC continua tendo forte presença na região metropolitana, onde apresenta uma participação relativa de 27,64% ante os 26,02% que apresentava em 1980, mantendo assim, a mesma tendência de participação relativa nos últimos anos. (PRATES, 2005, p. 37).

Como se pode observar, o setor industrial tinha presença marcante na região metropolitana de São Paulo. De fato, os municípios do Grande ABC vinham se desenvolvendo, aspecto que tem continuidade até os dias atuais.

A seguir, são apresentadas algumas características sociais, demográficas, econômicas e educacionais que compõem a região do Grande ABC Paulista. A Tabela 1 sintetiza os dados das características da região:

Tabela 1 - Características demográficas das cidades

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO	ÁREA TERRITORIAL Km2	PIB (MILHÕES)	POSICÃO DO PIB	IDH-M 2010	ACESSO À INTERNET (%)
Santo André	704.942	175,781	17.664.718	33ª	0,815 (8º)	72,7
São Bernardo	805,895	409,478	36.337.338	14ª	0,805 (16º)	81,7
São Caetano	156.362	15,33	11.762.744	48ª	0,862 (1º)	73,4
Diadema	406.718	30,796	11.786.624	47ª	0,757(184º)	57,2
Mauá	444.136	61,866	7.633.782	79ª	0,766 (134º)	65,2
Ribeirão Pires	118.871	99,119	1.978.256	287ª	0,784 (58º)	62,6
Rio Grande da Serra	47.142	36, 341	529.413	816ª	0,749 (245º)	52,6%

Fonte: Garcia e Prearo (2016)

Por meio da tabela, é possível verificar que os municípios do Grande ABC, em geral, apresentam altas posições em relação ao PIB e ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

Um estudo do Observatório da Educação do Grande ABC (OBEDUCGABC, 2019) identificou e analisou algumas características sociais, demográficas, econômicas e educacionais da região do Grande ABC:

Na região do Grande ABC, em geral, os municípios estão bem classificados em relação ao IDH-M, que tem o intuito de medir o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida (Educação e longevidade) oferecida à população. Quanto ao nível de renda per capita média das populações, São Caetano possuía R\$ 2.349,00, Santo André R\$ 1.499,00, São Bernardo R\$ 1.394,00, Ribeirão Pires R\$ 974,00, Diadema R\$ 917,00, Mauá R\$ 815,00 e Rio Grande R\$ 747,00. (OBEDUCGABC, 2019, n.p.)

Para esse indicador, são levados em consideração aspectos como riqueza, longevidade e escolaridade dos munícipes; todavia, apesar de ser uma região rica, ainda existem inúmeros problemas em relação às desigualdades, tal como apontadas por Garcia et al. (2016, p. 173):

[...] trata-se ainda de área com altas desigualdades. Dados do Observatório da Educação do Grande ABC, de 2015, relacionados à desigualdade social (Índice Gini), medida que varia entre 0 e 1 (0 não desigualdade e 1 maior desigualdade possível), revelaram que as cidades de Santo André (0,53), São Bernardo (0,54), São Caetano (0,54) com maiores rendas, eram aquelas que apresentavam maior desigualdade social (Diadema: 0,43, Mauá: 0,44 e Rio Grande da Serra: 0,39). A região do ABC tem sido alvo de vários estudos. (GARCIA et al., 2016, p. 173)

Este levantamento evidencia que, apesar de as cidades que compõem o Grande ABC demonstrarem boa classificação em relação ao desenvolvimento econômico e à qualidade de vida oferecidos à população, a região ainda possui alta desigualdade social.

Isto significa que, a despeito de apresentar indicadores favoráveis, a região concentra altos índices de desigualdades, principalmente no tocante às cidades que possuem maiores rendas (GARCIA et al., 2016). Tais contrastes reverberam também na educação e nas escolas do Grande ABC Paulista.

Reunir dados históricos sobre como a região foi construída e levantar números, como IDM-H, faz-se importante para a presente pesquisa quando se analisa a educação na região, sob a perspectiva de busca de qualidade e equidade da

educação. Por essa razão, pretende-se analisar alguns índices mais específicos da área da educação na região.

3.2. Índice de escolaridade dos municípios da região do Grande ABC Paulista

O índice de escolaridade dos municípios mostra o número de anos de estudo que uma criança que inicia a vida escolar no ano de referência deverá ter completado ao atingir 18 anos. A Tabela 2, a seguir, explicita os dados referentes aos municípios da região do Grande ABC Paulista:

Tabela 2 - Expectativa de anos de estudo ao completar 18 anos - 2010

Municípios	Expectativa de anos de estudo ao completar 18 anos - 2010
Diadema	9,59 anos
Mauá	10,65 anos
Ribeirão Pires	10,52 anos
Rio Grande da Serra	11,40 anos
Santo André	10,69 anos
São Bernardo do Campo	10,22 anos
São Caetano do Sul	11,04 anos

Fonte: Figueiredo (2014).

Por meio dos dados, observa-se que a escolaridade da população da região do Grande ABC Paulista apresenta maior concentração de estudos no Ensino Fundamental.

Se comparado o município de São Caetano do Sul com o de Diadema, por exemplo, é possível verificar que o primeiro apresenta uma diferença de mais de 1,45 na quantidade de anos estudados quando completados 18 anos.

Ao todo, as redes municipais de educação da região atendem a uma demanda de aproximadamente 85.000 alunos matriculados no Ensino Fundamental, nos anos iniciais, estando subdivididos em 191 escolas municipais, conforme apresentado na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Dados das escolas municipais, Ensino Fundamental, anos iniciais - Grande ABC Paulista

Municípios	Nº de escolas urbanas Ano 2018	Nº de escolas rurais Ano 2018	Nº de matriculados de Ensino Fundamental Anos Iniciais	Distorção Idade/Série Ensino Fundamental Anos Iniciais Ano 2017	Abandono Ensino Fundamental Anos Iniciais Ano 2018	Reprovação Ensino Fundamental Anos Iniciais Ano 2018
Diadema	20	0	12.758	3%	0,3% 34 alunos	0,6% 73 alunos
Mauá	15	0	2.201	3%	0,1% 2 alunos	0,2% 5 alunos
Ribeirão Pires	9	0	2.295	4%	0%	1,8% 42 alunos
Rio Grande da Serra	0	0	0	0	0%	0
Santo André	49	0	17.081	4%	0,2% 28 alunos	2,9% 500 alunos
São Bernardo do Campo	77	04	43.771	5%	0,2% 70 alunos	2,8% 1.236 alunos
São Caetano do Sul	21	0	6.538	5%	0%	3,1% 204 alunos

Fonte: Brasil (2018, 2019).

O que se verifica por meio dos dados dessa tabela é que as cidades de São Caetano do Sul e de Ribeirão Pires conseguiram eliminar os índices de abandono escolar, no Ensino Fundamental, anos iniciais, municipal; no entanto, a cidade de São Caetano juntamente com São Bernardo do Campo apresentaram os maiores índices de reprovação, por consequência, também mostraram elevados índices de distorção entre idade e série, nesta etapa.

3.3. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da região do Grande ABC Paulista

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador que relaciona aprendizado em Língua Portuguesa e em Matemática e o fluxo escolar (taxas de reprovação, distorção entre idade/série e abandono escolar). Esse indicador diz respeito à temática da qualidade do ensino e combina o desempenho dos alunos

no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados, e na Prova Brasil, para os municípios, juntamente com as taxas de aprovação e reprovação.

Trata-se de um indicador que, segundo o MEC (2018), foi

[...] criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. (MEC, 2018, n. p.).

Quanto aos resultados do IDEB referentes à região do Grande ABC Paulista, a Tabela 4, a seguir, sintetiza os dados das escolas municipais de Ensino Fundamental, anos iniciais.

Tabela 4 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, escolas municipais, Ensino Fundamental, anos iniciais, do Grande ABC Paulista no ano de 2017

Município	Aprendizado	Fluxo	IDEB	Meta estabelecida para o município
Diadema	6,57	0,99	6,5	6,3
Mauá	5,95	0,94	5,6	5,5
Ribeirão Pires	7,13	0,98	7,0	6,6
Rio Grande da Serra	-----	-----	-----	-----
Santo André	6,56	0,97	6,4	6,3
São Bernardo do Campo	7,08	0,97	6,9	6,4
São Caetano do Sul	7,73	0,98	7,5	6,8

Fonte: Brasil (2018).

Em geral, no IDEB observado, acerca do Ensino Fundamental, anos iniciais, âmbito municipal, as cidades apresentaram crescimento nas notas e acompanharam de perto as metas estabelecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); todas as metas propostas já foram superadas pelas cidades. As variações entre o IDEB e as metas são positivas para quase a totalidade dos casos, o que demonstra um sinal de evolução gradual, constante e contínua.

3.4. Os dados sobre a Educação Integral na região do Grande ABC Paulista

Conforme descrito anteriormente neste trabalho, em seu Capítulo 1, a Educação Integral baseia-se na proposta de extensão do tempo escolar diário e reconhece o indivíduo como um todo, e não como um ser subdividido entre corpo e mente. Essa educação tem como objetivo primordial a formação e o desenvolvimento humano global e não apenas o acúmulo de informações que não farão sentido na vida do aluno. (MAURÍCIO, 2009; GUARÁ, 2006).

Desta forma, ao olhar especificamente para os números da Educação Integral na RGABCP, foi realizado levantamento de dados do Censo Escolar referente a 2018 e 2019 (BRASIL, 2019, 2020). O Censo é publicado anualmente pela Diretoria de Estatísticas Educacionais do INEP.

Esta sinopse traz uma apresentação dos principais dados coletados no Censo Escolar, em uma visão geral dos dados da Educação Básica do país. A Tabela 5, a seguir, explicita tais dados:

Tabela 5 - Número de estabelecimentos - Ensino Fundamental - anos iniciais

Municípios	Nenhuma matrícula		Até 5% da matrícula		Acima de 5% e até 20% da matrícula		Acima de 20% e até 50% da matrícula		Acima de 50% e até 70% da matrícula		Mais de 70% da matrícula	
	2.018	2.019	2.018	2.019	2.018	2.019	2.018	2.019	2.018	2.019	2.018	2.019
	Municipal											
Santo André	31	22	1	-	12	28	5	-	-	-	-	-
São Bernardo do Campo	68	67	2	3	-	-	-	-	-	-	-	8
São Caetano do Sul	10	11	1	-	-	-	-	-	-	-	-	8
Diadema	3	2	-	-	11	11	6	6	-	1	-	-
Mauá	15	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ribeirão Pires	9	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rio Grande da Serra	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: Número por percentual de matrícula em tempo integral e dependência administrativa, segundo a região geográfica, a unidade da Federação e o município – 2018.

Fonte: elaborada pela autora, com base no Censo Escolar (BRASIL, 2019, 2020).

Por meio dos dados dispostos nessa tabela, tem-se a percepção de evolução dos percentuais; é possível verificar que o número de estabelecimentos que possuem ao menos 5% das matrículas em tempo integral, no Ensino Fundamental, anos iniciais, aumentou no que se refere ao ano de 2018 para o 2019. Em São Bernardo do Campo, passou de 2 para 3 estabelecimentos.

Em Santo André, pode-se constatar com mais clareza este avanço, pois o número de estabelecimentos que possuem entre 5% e até 20% das matrículas reservadas para alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais, em tempo integral, passou de 12 para 28 unidades escolares, perfazendo um total de 64% de aumento.

O município de Diadema, de 2018 para 2019, manteve o número de escolas que possuem entre 5% e até 20% das matrículas reservadas para alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais, em tempo integral, sendo 11 unidades escolares em 2018 e o mesmo número em 2019; o mesmo ocorre para estabelecimentos que possuíam matrículas acima de 20% e até 50% das matrículas, o número permaneceu (6).

Apenas houve alteração na quantidade de escolas que não tinham qualquer matrícula de Educação Integral, que eram 3 escolas em 2018 e, em 2019, foi para 2, haja vista que um estabelecimento passou a ter até 5% das matrículas reservadas para a educação em tempo integral.

Da mesma forma, ou seja, reversa, o município de São Caetano do Sul alterou a quantidade de escolas que não tinha qualquer matrícula em Educação Integral, eram 10 escolas em 2018 e, em 2019, totalizou 11. Ao se verificar a Tabela 5, percebe-se que, em 2018, existia um estabelecimento que possuía até 5% das matrículas reservadas para a educação em tempo integral, tendo deixado de existir em 2019.

O município de Ribeirão Pires ainda não possui instituição que ofereça educação em tempo integral nas escolas municipais de Ensino Fundamental, anos iniciais; contudo, o município oferece Educação Integral na Educação Infantil.

O município de Rio Grande da Serra não possui demanda de Educação Básica na cidade, deixando a cargo da Secretaria Estadual da Educação 100% da administração do Ensino Fundamental, anos iniciais, do município.

Outro dado relevante trazido pela tabela é a opção de as redes municipais de ensino alocarem por porcentagem a demanda da Educação Integral. Por exemplo, enquanto a rede andreense decidiu investir em 28 estabelecimentos de ensino em Educação Integral de Jornada Ampliada na porcentagem de até 20% da matrícula da unidade de ensino, as redes de São Bernardo e de São Caetano fizeram a opção de

investir em menos estabelecimentos de ensino (8 cada uma), mas em número maior de matrículas na Educação Integral, ou seja, 70%.

Esse dado sugere que a cidade de Santo André talvez esteja optando por atender às duas exigências da Meta 6 do Plano Municipal de Educação, ou seja, oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas da sua rede de Ensino Fundamental, assim como atender, pelo menos, 25% dos estudantes. A rede andreense é a que mais se aproxima da meta na região do Grande ABC Paulista.

Por outro lado, este dado percentual também mostra uma opção da rede em atender a uma parcela dos alunos em Educação Integral, diferentemente do que ocorre nos municípios de São Bernardo e São Caetano, uma vez que estes optaram por atender mais de 70% das matrículas dos 8 estabelecimentos educacionais que possuem a opção de Educação Integral em Jornada Ampliada.

Tais questionamentos serão abordados nas entrevistas semiestruturadas, a fim de se compreender melhor esses números e as porcentagens em relação às escolas e às matrículas.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Minayo (2002) pontua que a ciência é uma forma – não exclusiva e não conclusiva – de busca do inconsciente coletivo, do cotidiano e do destino humano, e, apesar de sua normatividade, ela é permeada por conflitos e por contradições. O contraditório se apresenta no caráter subjetivo dos fenômenos e dos processos sociais, bem como na possibilidade de se tratar tais fenômenos, dos quais os próprios seres humanos são agentes. A ciência propõe que

O labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (MINAYO, 2002, p. 12-13).

Minayo (2002, p. 14) salienta que toda ciência é comprometida, veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas. Goldenberg (2004, p. 17) sugere que a pesquisa das ciências sociais deve buscar as regularidades e as leis, e, neste sentido, o pesquisador deve empreender um esforço a fim de conter a subjetividade.

Para Goldenberg (2004), a ciência é

um esforço porque não é possível realizá-lo plenamente, mas é essencial conservar-se esta meta, para não fazer do objeto construído um objeto inventado. A simples escolha de um objeto já significa um julgamento de valor na medida em que ele é privilegiado como mais significativo entre tantos outros sujeitos à pesquisa. (GOLDENBERG, 2004, p. 45).

A mesma pesquisadora alerta, também, para o cuidado que o investigador deve ter, a fim de que não faça julgamentos ou não permita que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa. Neste sentido, o fenômeno deve ser explorado e compreendido para além das crenças (GOLDENBERG, 2004, p. 17).

Nesta perspectiva, Godoy (1995) argumenta que:

um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte [...] para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. (GODOY, 1995, p. 2)

Os cientistas do campo social têm explorado vários fenômenos atrelados tanto à educação, em geral, quanto à Educação Integral, em particular; no que concerne a esta última, em razão de, entre outras questões, sua possibilidade em melhorar a qualidade do ensino.

A Educação Integral tende a incorporar a integralidade do indivíduo (aspectos biológico-corporais, sociabilidade, cognição, afeto, entre outros); trata-se de um processo educativo integral que visa ao desenvolvimento humano global, e não somente ao acúmulo de informações.

Vários pesquisadores têm se dedicado a compreender as questões e problemáticas da Educação Integral no Brasil (GUARA, 2006, 2009; RIOS, 2011; MOLL, 2012, entre outros). No presente estudo, pretende-se também realizar uma contribuição ao trazer dados empíricos sobre as propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada utilizadas nos municípios do Grande ABC Paulista.

4.1. Métodos

A presente pesquisa pretende analisar as propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada desenvolvidas pelos municípios do Grande ABC Paulista, no tocante ao Ensino Fundamental, anos iniciais.

Seus objetivos específicos estão atrelados a analisar: (1) os Planos Municipais de Educação para compreender as propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada para o Ensino Fundamental, anos iniciais; (2) as informações e indicações concebidas pelas gestoras, responsáveis das Secretarias de Educação, quanto às propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada; (3) elaborar um *E-book*, com as indicações da pesquisa.

Por suas características esta pesquisa está ligada à metodologia qualitativa. Santos (2009, p. 8) aponta que, “quando se procura uma compreensão mais abrangente da estrutura discursiva dos atores sociais e seu comportamento, as técnicas qualitativas se tornam mais apropriadas”.

A opção pela pesquisa qualitativa se deve a este aporte, ou seja, trazer para a análise múltiplas fontes como documentos e depoimentos de diferentes atores sociais. Neste sentido, Santos (2009) assevera que

Os relatos, depoimentos e documentos institucionais, individuais ou de caráter biográfico, possibilitam compreender, ademais, o contexto histórico e sociopolítico no qual estão inseridos os sujeitos da pesquisa, considerando seu papel específico e as relações sociais das quais fazem parte. A análise do texto no contexto é fundamental para perceber seu sentido e significação. (SANTOS, 2009, p. 9).

A presente pesquisa tem natureza aplicada e possui caráter exploratório, pois, conforme explicita Gil (2017, p. 26), “tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”.

Nesse contexto, mais importante do que quantificar o fenômeno é compreender, dentre outros aspectos, as relações sociais de um grupo. Minayo (2002, p. 32) considera que os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, mas eles não quantificam os valores e as trocas simbólicas, tampouco se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos.

Goldenberg (2004) corrobora essa ideia ao afirmar que:

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa em pesquisa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, baseado no modelo de estudo das ciências da natureza. Estes pesquisadores se recusam a legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar em leis e explicações gerais. Afirmando que as ciências sociais têm sua especificidade, que pressupõe uma metodologia própria (GOLDENBERG, 2004, p. 16-17).

O mesmo autor indica que o meio mais adequado para se captar a realidade é aquele que permite ao pesquisador olhar o mundo ou o fato social, através dos olhos dos entrevistados. Complementa ao afirmar que, na pesquisa qualitativa, a quantidade é substituída pela intensidade e pela imersão profunda (GOLDENBERG, 2004, p. 27-50).

Minayo (2002) entende que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Em suas palavras:

ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21-22)

Gerhardt e Silveira (2009) expõem algumas características da abordagem qualitativa. Dentre elas, apontam: oposição ao pressuposto de um modelo único de pesquisa para todas as ciências; orientações teóricas e busca de dados empíricos;

respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores; hierarquização das ações de escrever, compreender e explicar; precisão nas relações entre o global e o local de um determinado fenômeno e a objetivação do fenômeno.

Goldenberg (2004, p. 53) aborda os riscos e os limites da pesquisa qualitativa, como o envolvimento do pesquisador na situação analisada ou mesmo a sensação de dominar totalmente o seu objeto de estudo. O autor chama a atenção para a necessidade de criatividade e de flexibilidade por parte do pesquisador no momento de coletar e de analisar os dados, no entanto, “não existem regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador”.

A pesquisa qualitativa pode gerar resultados e trazer conclusões diferentes em organizações supostamente semelhantes, fato que pode gerar certa preocupação quanto à validade dos resultados, porém, Goldenberg (2004, p. 51) argumenta que “a diferença de resultados indica não a falta de objetividade dos pesquisadores, mas que estavam observando coisas diferentes a partir de enfoques, teóricos e metodológicos, diferentes.”

No âmbito desta abordagem qualitativa de pesquisa, o presente estudo foi elaborado em duas fases, que se complementaram para dar conta dos objetivos específicos. A primeira fase foi constituída por uma análise documental, a partir da exploração dos PME de alguns municípios que compõe a região do Grande ABC Paulista. Na segunda fase foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro gestores que administram a pasta da educação integral nas Secretarias Municipais de Educação.

É preciso indicar que, apesar de serem sete os municípios que compõem a região do Grande ABC Paulista, a pesquisa será realizada em quatro deles, haja vista que a cidade de Mauá possui uma única escola que oferece educação integral e entende-se que não se teria dados significativos que contribuíssem com a pesquisa. O município de Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra disponibilizam Educação Integral somente para a modalidade da Educação Infantil.

4.2. Fases da pesquisa

No presente estudo, de caráter qualitativo e exploratório, baseado na análise de documentos e em entrevistas semiestruturadas, duas fases foram realizadas a fim de abarcar os objetivos propostos.

4.3. Fase 1: Análise Documental

Nesta primeira fase foram apreciados os Planos Municipais de Educação (PME) dos municípios da região do Grande ABC Paulista, especificamente a meta 6 que trata da Educação Integral em Jornada Ampliada.

A meta 6 procura garantir uma educação de tempo integral “em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) estudantes (as) da educação básica”. (BRASIL, 2014, n. p.).

Nos PME foram analisadas todas as estratégias da meta 6, a fim de compreender quais as diretrizes para a Educação Integral em Jornada Ampliada foram fixadas pelos municípios.

Sob este contexto, foram utilizadas como base as referências de pesquisadores como Neves (1996, p. 3), que define que “a pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar”.

Bardin (1977, p. 46) ressalta que “o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem”. O autor define análise documental como:

Uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência [...] tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. (BARDIN, 1977, p. 45).

Ainda segundo Bardin (1977), o propósito da análise documental é justamente armazenar a informação com o máximo de pertinência, permitindo, assim, construir categorias com critérios em comum ou analogias no seu conteúdo.

4.4. Fase 2: Entrevistas semiestruturadas com gestores das Secretarias de Educação

Na segunda fase de pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores das Secretarias Municipais de Educação do Grande ABC Paulista. O objetivo foi compreender as informações e indicações quanto às propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada.

Flick (2013, p. 110) afirma que “o objetivo da entrevista é obter visões individuais dos entrevistados sobre um tema”, e também que “em todas as aplicações de entrevistas semiestruturadas, é apenas na situação da entrevista que você pode decidir quando e como sondar exaustivamente” (FLICK, 2013, p. 116).

O autor sugere ainda ser proveitoso realizar um treinamento anterior, com encenação de entrevistas práticas e com comentários de outras pessoas. Uma situação que visa otimizar o processo.

Lüdke e André (1986) ressaltam que o tipo de entrevista mais adequado

[...] aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

Triviños (1987) defende a entrevista que valoriza a presença do investigador e, ao mesmo tempo, possibilita ao informante ter liberdade e espontaneidade, traduzida na entrevista semiestruturada, definida pelo autor como:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Ainda de acordo com Triviños (1987), as perguntas fundamentais que constituem a entrevista semiestruturada são frutos da teoria que alimenta a ação do entrevistador e de toda informação colhida acerca do fenômeno social a ser investigado. O autor afirma também que questões descritivas buscam clareza na descrição, por parte do pesquisador, dos fenômenos estudados e, por outro lado,

perguntas explicativas ou causais têm por objetivo determinar as causas dos fenômenos.

Lüdke e André (1986) apontam as vantagens da entrevista em relação a outras técnicas de levantamento de dados:

Ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas [...] a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LÜCKE; ANDRE, 1986, p. 34).

No entanto, tais autores advertem acerca das exigências necessárias a qualquer tipo de entrevista, como por exemplo, sigilo e anonimato, respeito aos horários e ao local marcados para a realização da entrevista, as opiniões e as impressões do entrevistado, bem como seu universo de valores. Deve-se, também, ficar atento à tendência de o entrevistado fornecer respostas que confirmem as expectativas do entrevistador.

Triviños (1987) e também Lüdke e André (1986) orientam que seja realizada a transcrição da entrevista e uma prévia análise dos dados tão logo estes sejam coletados. O primeiro autor sugere que a entrevista não ultrapasse muito mais do que trinta minutos, caso contrário, tornar-se-á cansativa e pouco produtiva. Os segundos autores propõem que, após algumas leituras e releituras, os dados sejam organizados, e o pesquisador volte, então, a examiná-los, a fim de detectar assuntos e temáticas mais frequentes: “esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias”, afirmam (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Na ótica desses últimos autores:

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Trata-se de um processo em que, à medida que os resultados vão sendo apreciados, o pesquisador, aos poucos, vai criando padrões de similaridades ou de diferenças: as categorias do estudo. É um processo dinâmico em que dados e teorias dialogam, indicando novas possibilidades e interesses.

No presente estudo foram coletados dados, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, sobre o perfil dos gestores que se encontram lotados nas Secretarias de Educação dos quatro municípios do Grande ABC Paulista. Os dados relacionam-se ao/à:

- Sexo;
- Idade;
- Moradia;
- Estado civil;
- Formação;
- Experiência;
- Carga horária semanal.

Ao mesmo tempo, também foram coletadas informações e indicações acerca dos seguintes eixos presentes nas propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada.

- Os objetivos da proposta de Educação Integral,
- O currículo e seus pressupostos,
- Os materiais didáticos usados,
- O projeto no contexto dos estudantes de inclusão
- As formas de contratação dos professores
- A formação de professores
- A infraestrutura dos espaços
- As interfaces com outras Secretarias do município e com o PPP
- O tipo de monitoramento das escolas
- Os desafios enfrentados.

4.5. A análise dos dados

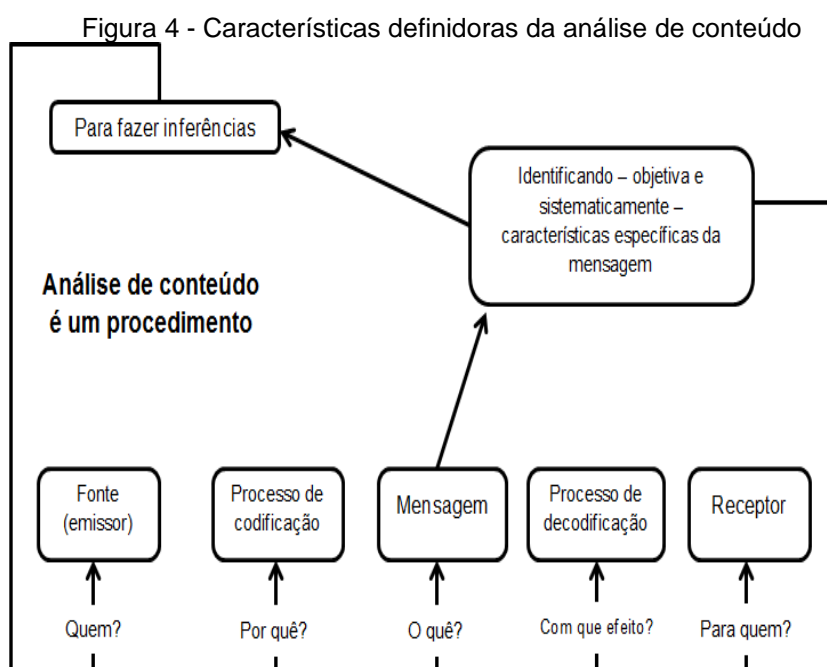
A fim de apreciar os documentos, pretende-se utilizar a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977), compõe-se de três fases, quais sejam: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Bardin (1977, p. 95) esclarece que a pré-análise se configura como um período de intuições, tendo “por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” a partir de três missões, a saber: a escolha dos documentos a serem submetidos a

análise; a formulação dos objetivos; e a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação.

No tocante ao tratamento dos resultados, Bardin (1977, p. 95) sinaliza que o pesquisador, “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos”.

Neste contexto, Franco (2012, p. 21) afirma que a mensagem se caracteriza como o primeiro marco para a análise de conteúdo, pois revela um significado e um sentido. Na perspectiva da autora, “toda análise de conteúdo implica em comparações contextuais”. Para ela, algumas características são reveladoras da análise de conteúdo, tal como mostra a Figura 4, a seguir.



Fonte: Franco (2012)

Assim, a mensagem, de fato, define-se como o ponto de partida para a análise de conteúdo, um processo em que o emissor, o processo e o receptor são de igual importância neste contexto.

4.6. Público-alvo

O público-alvo é composto de quatro gestores das quatro Secretarias Municipais de Educação que compõem a região do Grande ABC Paulista. São profissionais que atuam na Educação Integral em Jornada Ampliada.

Dados das entrevistas com gestoras

Inicialmente, é apresentado o perfil dos(as) participantes desta pesquisa.

A Tabela 6 traz informações sobre o sexo dos(as) entrevistados(as):

Tabela 6 - Sexo dos participantes

Sexo	Total
Feminino	4
Masculino	0

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Deste estudo participaram quatro gestoras, todas do sexo feminino, as quais são responsáveis pela pasta da Educação Integral em suas respectivas Secretarias Municipais.

Na Tabela 7 é apresentada a distribuição destas gestoras em relação à idade:

Tabela 7 - Idade das gestoras

Idade Média	Mínima	Máxima	Desvio padrão
48,4	43	56	5,56

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Quanto à idade das participantes da pesquisa, verifica-se que a mínima é de 43 anos e, a máxima, 56 anos.

Em relação à cidade onde as participantes moram, a Tabela 8 sintetiza os dados obtidos:

Tabela 8 - Moradia das gestoras

Diadema	1
Santo André	2
São Bernardo do Campo	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Quanto à moradia das participantes da pesquisa, verifica-se que uma mora em Diadema, duas em Santo André e uma em São Bernardo do Campo.

Em relação à formação das gestoras, a Tabela 9 compila os dados colhidos:

Tabela 9 - Formação das gestoras

Magistério	4
Licenciatura Plena em Pedagogia	4
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	3
Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> (cursando)	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Todas as participantes do presente estudo são formadas em Pedagogia (Licenciatura Plena) e três possuem algum tipo de Pós-graduação *Lato Sensu* e uma estava em fase de conclusão do mestrado na área de Educação.

Em relação ao tipo de Instituição de Ensino Superior, a Tabela 10 mostra os dados:

Tabela 10 - Tipo de Instituição de Ensino Superior

Pública	-
Privada	4

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Pode-se observar que todas as participantes desta pesquisa realizaram o curso superior em instituição privada.

A Tabela 11 traz informações sobre a forma de realização do curso superior:

Tabela 11 - Forma de realização do curso superior

Presencial	4
Semipresencial	-
À Distância	-

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Observa-se nos dados da Tabela 11 que as quatro participantes fizeram de forma presencial o curso de nível superior.

A Tabela 12 apresenta as informações sobre a área temática do curso de Pós-graduação *Lato sensu*:

Tabela 12 - Área temática do curso de Pós-graduação *Lato Sensu*

Gerenciamento de Projetos	1
Tecnologia em ensino a distância	1
Educação em tempo integral (cursando)	1
Psicopedagogia	1
Educação motora e ciência e tecnologia	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Cada uma das gestoras possui Pós-graduação *Lato sensu* em uma área (Gerenciamento de Projetos, Tecnologia em ensino a distância, entre outras).

A Tabela 13 traz informações referentes ao tempo que as gestoras atuam na função:

Tabela 13 - Tempo que atua na função

Número de participantes	Tempo Mínimo	Tempo Máximo
4	1	21

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Quanto ao tempo que as gestoras atuam nas Secretarias de Educação de seus respectivos municípios, o mínimo na função foi de 1 ano e, o máximo, de 21 anos.

De modo a sintetizar o perfil das gestoras participantes, estas tinham idade média de 48,4 anos, residiam em Diadema, Santo André e São Bernardo, todas com formação em Pedagogia, cursado, em sua maioria, em instituições privadas de ensino superior e em formato presencial.

Três das quatro gestoras possuem formação em Pós-graduação *Lato sensu*, sendo que uma das entrevistadas está cursando *Stricto sensu* na modalidade de mestrado. Os cursos de Pós-graduação *Lato sensu* realizados apresentam diversas temáticas, mas todos no âmbito da área de Educação.

As gestoras tinham, à época da pesquisa, entre 20 e 36 anos de atuação na educação, sendo que duas delas realizaram curso na área de gestão nos últimos 2 anos. O tempo de atuação nas Secretarias de Educação variava entre um e 21 anos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANÁLISES DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados das análises dos Planos Municipais de Educação, bem como discuti-los. A seguir, no Quadro 2, é apresentado um comparativo dos planos, o qual dispõe as estratégias do PNE e aquelas dos PME das cidades de Diadema, Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

A marcação com um “X” significa que, em seu PME, o município considerou literalmente a descrição da estratégia do PNE; contudo, quando houver supressão ou inserção de informações, estas estão devidamente indicadas.

A primeira estratégia a ser analisada é a 6.1, que trata da oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades, indicando o tempo (igual ou superior a sete horas) e a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.

O Quadro 2 elenca os dados obtidos:

Quadro 2 - Comparativo dos Planos de Educação 01: estratégias PNE e PME

S.E. ¹	Estratégia 6.1 do PNE	Diadema	Santo André	São Bernardo	São Caetano
1	Promover, com o apoio da União a oferta de educação básica pública em tempo integral	X	X Inserir a informação que promoverá com apoio, mas também com recursos da União	X	X
2	Por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas	X	X Inserir a informação que fará "inclusive com acompanhamento tecnológico"	X	X Inserir a informação que fará "inclusive com acompanhamento tecnológico"
3	Tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo	X	X	X	X
4	Com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola	X	X Inserir a informação que cumprirá 40 horas de jornada na mesma escola	X Inserir a informação que deverá estabelecer critérios referentes aos profissionais que atuarão nas unidades que atenderão em tempo integral, em consonância com o PPP da unidade escolar	X

A cidade de Diadema, em seu PME, manteve na íntegra o texto original contido na estratégia 6.1 do PNE.

O município de Santo André acrescentou ao texto original da estratégia 6.1 do PNE três informações em relação à oferta. Na primeira segmentação (promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral), indicou que

¹ Segmentação da estratégia.

a fará com o apoio, mas também com os recursos da União. Na segunda, foi inserido o texto “inclusive com acompanhamento tecnológico”; e, na quarta, que os professores cumprirão 40 horas de jornada na mesma escola.

São Bernardo, na segmentação 4, acrescentou: “que deverá estabelecer critérios referentes aos profissionais que atuarão nas unidades que atenderão em tempo integral, em consonância com o PPP da Unidade Escolar”.

São Caetano, por fim, na segmentação 2, acrescentou: “inclusive com acompanhamento tecnológico”.

Já o Quadro 3, a seguir, mostra a estratégia 6.2 do PNE e dos Planos Municipais de Educação. Tal estratégia aborda a melhoria da infraestrutura escolar, a construção de escolas adequadas, prioritariamente, em comunidades pobres.

Quadro 3 - Comparativo dos Planos de Educação 02: estratégias PNE e PME

S.E. ²	Estratégia 6.2 do PNE	Diadema	Santo André	São Bernardo	São Caetano
1	Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral	X Inserir a informação que instituirá em regime de colaboração com a "União, o Estado e a Iniciativa Privada"	X A cidade tratará desta temática na sua estratégia 6.3.	X Substitui a palavra "Instituir" por "Aderir"	X Inserir a informação que este programa deve ser definido em "lei complementar a ser implantada num prazo máximo de 5 (cinco anos)"
2	Prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social	X Troca "em regiões que apresentem" por "situação de vulnerabilidade social" e retira os termos: pobres e crianças	X Tratará deste trecho na sua estratégia 6.3 e acrescenta: "garantindo a preservação, conservação e manutenção dos ambientes educacionais"	X Mantém o texto original e acrescenta: "garantindo a participação dos profissionais da educação na discussão do projeto"	X

² Segmentação da estratégia.

Verifica-se que a estratégia 6.2 do PNE versa sobre instituir programa de construção de escola para o atendimento da educação em tempo integral.

Diadema inseriu duas informações. Na segmentação 1, foi acrescentado que a cidade “instituirá em regime de colaboração com a União, o Estado e a Iniciativa Privada”. Na segmentação 2, que atuará prioritariamente em locais de vulnerabilidade social.

Santo André trata desta temática na estratégia 6.3. A cidade amplia o número de estratégias que abordam a temática – “construir”, “ter mobiliário adequado”, “priorizar comunidades pobres” – e resolve dissolver em mais estratégias estas categorias de análise, tratando-as em suas estratégias 6.3, 6.4 e 6.24, mas sem acrescentar informações diferentes, a não ser o “ampliar e atualizar o uso de tecnologias”. Ademais, também insere esta preocupação ao final da estratégia 6.4 do seu PME, quando afirma: “garantindo a preservação, conservação e manutenção dos ambientes educacionais”.

São Bernardo indicou que as ações municipais de melhoria da infraestrutura escolar deverão ter como garantia a participação dos “profissionais da educação na discussão do projeto”.

São Caetano foi nessa mesma direção e acrescentou que instituirá a estratégia, a partir de Lei Municipal Complementar, em um prazo de 5 anos.

A terceira estratégia do PNE (6.3) também trata da infraestrutura escolar, mas a partir da criação do “Programa Nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas”, dentre outros, além da produção de material didático e da formação de Recursos Humanos.

O Quadro 4, a seguir, compila os dados:

Quadro 4 - Comparativo dos Planos de Educação 03: estratégias PNE e PME

S.E. ³	Estratégia 6.3 do PNE	Diadema	Santo André	São Bernardo	São Caetano
1	6.3) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos	X Emprega a palavra "Promover" com "institucionalizar" Acrescenta que deverá ser em colaboração com a União, Estado e a Iniciativa Privada. Lembra também de inserir "hortas escolares"	6.4 - Ampliar e atualizar o uso de tecnologias para o desenvolvimento da aprendizagem; instalação de quadras poliesportivas; laboratórios; espaço para atividades culturais, esportivas e recreativas; bibliotecas; auditórios; cozinhas; refeitórios; banheiros e outros equipamentos, bem como a aquisição de materiais específicos necessários ao desenvolvimento das atividades; (tecnologia)	X Insere que construirá além de ampliar e readequar espaços. Insere a informação: "com estabelecimento de prazos progressivos, de acordo com as necessidades de cada estabelecimento"	X Insere que o programa será municipal e não nacional
2	Bem como da produção de material didático	X	X	X	X Descreve: materiais adequados para as práticas culturais (dança, música, artes, brinquedoteca, etc.) esportivas e tecnológicas
4	E da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral	X	X Insere a estratégia 6.23 que diz: Investir na qualificação dos gestores escolares	X	X

É possível verificar que os textos das estratégias 6.2 e 6.3 do PNE são complementares um ao outro. O PNE indica os espaços que devem ser ampliados e/ou reestruturados:

³ Segmentação da estratégia.

- Quadras poliesportivas;
- Laboratórios, inclusive o de informática;
- Espaços para atividades culturais;
- Bibliotecas;
- Auditórios;
- Cozinhas;
- Refeitórios;
- Banheiros e outros equipamentos.

Na mesma estratégia do PNE encontra-se inserida a noção de que deverá ser realizada a produção de material didático, bem como a formação de Recursos Humanos para a Educação em Tempo Integral.

Deve se atentar para o fato de a estratégia 6.3 do PNE conceber a seguinte manifestação: “institucionalização de um regime de colaboração”. Contudo, a proposição não explicita quem colaborará com quem.

As cidades de Diadema e de São Caetano do Sul, na segmentação 1, preocuparam-se em responder que o “regime de colaboração” dar-se-á entre alguns órgãos. Diadema indicou que promoverá, “em regime de colaboração”, o programa de ampliação e reestruturação das escolas, convocando a “União, o Estado e a Iniciativa Privada”; em relação a tal fato, foi novamente o único município a citar, em uma estratégia, o setor privado em parceria/colaboração com o município.

São Caetano apontou que institucionalizará seu próprio programa municipal de ampliação e reestruturação, sendo, portanto, o único município que traz para si a responsabilidade de ampliação e reestruturação das escolas públicas de tempo integral, bem como também acrescenta que produzirá “materiais adequados para as práticas culturais (dança, música, artes, brinquedoteca etc.), esportivas e tecnológicas”.

São Bernardo do Campo estabeleceu, na segmentação 1, “prazos progressivos, de acordo com as necessidades de cada estabelecimento”. O município acrescenta, ao final desta estratégia, que a “produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral” dar-se-á, tal como supracitado, com o estabelecimento de prazos progressivos, conforme as prioridades de cada estabelecimento; isso mostra uma preocupação com a realidade de cada unidade escolar e com prazos estipulados.

Santo André, em seu PME, novamente se utilizou de mais de uma estratégia para tratar destas categorias de análise. O município concorda com o PNE, mas dissolve as proposições em 3 estratégias, quais sejam: 6.3, 6.4 e 6.23. Também é mais específico quando afirma, na estratégia 6.23, que ao invés de propor que haja “formação de recursos humanos”, a cidade deverá “investir na qualificação dos gestores escolares”.

O Quadro 5, a seguir, trata da seguinte categoria de análise: As interfaces com outras Secretarias do município (Saúde, Cultura, Esportes e Meio Ambiente).

Quadro 5 - Comparativo dos Planos de Educação 04: estratégias PNE e PME

S.E. ⁴	Estratégia 6.4 do PNE	Diadem a	Santo André	São Bernardo	São Caetano
1	Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários	X	X Desmembra nas estratégias 6.7, 6.8, 6.11, 6.12 e 6.15 Acrescenta na sua estratégia (6.8) que realizará levantamento de instituições que oferecem atividades culturais, educativas e esportivas no município de Santo André; e estabelecerá (6.11) propostas e ações envolvendo diferentes secretarias da cidade; e (6.12) realizará propostas e ações envolvendo diferentes secretarias dos governos estadual e municipal; além de (6.15) garantir momentos diferenciados e diversificados para os alunos que estudam em tempo integral, em ambientes dentro e fora da escola	X	X Insere mais uma estratégia na mesma dimensão: (6.5) que afirma: Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados(as) nas escolas da rede pública de educação básica por meio de parcerias intersetoriais.

⁴ Segmentação da estratégia.

As cidades de Diadema e de São Bernardo do Campo, em seus PME, não realizaram modificações na estratégia 6.4 do PNE.

São Caetano se utilizou de mais de uma estratégia (6.5 do PME) para este tema, manifestando que estabelecerá parcerias intersetoriais.

Santo André, ao longo de seu PME, trata das questões de articulação com diferentes espaços e equipamentos públicos em 5 estratégias. Acrescenta que realizará levantamento acerca de instituições nesse município que oferecem atividades culturais, educativas e esportivas (estratégia 6.8), que estabelecerá propostas e ações envolvendo diferentes secretarias da cidade (estratégia 6.11), bem como diferentes secretarias dos governos estadual e municipal (estratégia 6.12), além de garantir momentos diferenciados e diversificados para alunos que estudem em tempo integral, em ambientes dentro e fora da escola (estratégia 6.15).

Já em relação à estratégia 6.5 do PNE, que trata de “estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino”, nenhum município aderiu a ela.

Os dados da estratégia 6.6 do PNE, a qual se refere a orientar a ampliação da gratuidade do que trata o art. 13 da lei 12.101, podem ser visualizados no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 - Comparativo dos Planos de Educação 05: estratégias PNE e PME

S.E. ⁵	Estratégia 6.6 do PNE	Diadema	Santo André	São Bernardo	São Caetano
1	Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino	Não aderiu à estratégia	X na sua estratégia de nº 6.13	X na sua estratégia de nº 6.5	X

A estratégia 6.6 do PNE não foi aderida pelo município de Diadema. Santo André e São Bernardo fizeram apenas algumas referências a ela em outras estratégias de seus PME. São Caetano a considerou literalmente.

⁵ Segmentação da estratégia.

Os dados da estratégia 6.7 do PNE encontram-se presentes no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 - Estratégias PNE e PME

S.E. ⁶	Estratégia 6.7 do PNE	Diadema	Santo André	São Bernardo	São Caetano
1	Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais	Não aderiu à estratégia	X na sua estratégia de nº 6.16	Não aderiu à estratégia	Não aderiu à estratégia

Esta estratégia foi adotada apenas pelo município de Santo André. Entretanto, é precisamente em relação à cidade de São Bernardo do Campo que no Censo Escolar constam alunos de comunidades indígenas.

A estratégia 6.8 do PNE trata da garantia de educação em tempo integral para pessoas na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando-lhes atendimento educacional especializado, complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. Os dados dessa estratégia são apresentados no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 - Comparativo dos Planos de Educação 06: estratégias PNE e PME

S.E. ⁷	Estratégia 6.8 do PNE	Diadema	Santo André	São Bernardo	São Caetano
1	Garantir a educação em tempo integral para pessoas na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento Educacional Especializado, complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas	X Troca a palavra "garantir" por "estimular" Troca a orientação de "assegurar" atendimento" por "considerando as especificidades e necessidades de cada aluno"	X Utiliza 3 estratégias (6.17, 6.18 e 6.19) para atender a este dispositivo: Troca as orientações: "assegurando Atendimento Educacional Especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas" por: "de acordo com as necessidades e possibilidades de cada um	Não aderiu à estratégia	X

⁶ Segmentação da estratégia.

⁷ Segmentação da estratégia.

			<p>6.18 - Assegurar Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais na própria escola ou garantindo recursos de transporte, adaptado se necessário, além de parcerias com instituições especializadas na perspectiva da educação inclusiva;</p> <p>6.19 - Estabelecer parcerias com as Secretarias de Saúde municipal e estadual para o atendimento dos(as) alunos(as) com transtorno funcional específico</p>		
--	--	--	---	--	--

Com exceção do município de São Caetano, que aderiu, integralmente, a esta estratégia, os demais indicaram pequenas alterações.

Diadema substituiu a palavra "garantir" por "estimular", bem como trocou a orientação de "assegurar atendimento" pela expressão "considerando as especificidades e necessidades de cada aluno".

Santo André utilizou três estratégias (6.17, 6.18 e 6.19 para atender a este dispositivo. Substituiu a orientação "assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas" por "de acordo com as necessidades e possibilidades de cada um". Ademais, é a única cidade que afirma que assegurará Atendimento Educacional Especializado (AEE) e acrescenta que estabelecerá parcerias com instituições especializadas que pensem sob a perspectiva da educação inclusiva. Foi também o único município que citou os alunos com transtorno funcional específico, avaliando que realizará parcerias com as Secretarias de Saúde das esferas municipal e estadual para o adequado atendimento desses alunos.

São Bernardo não determinou uma estratégia a fim de garantir a Educação Integral em Tempo Integral em Jornada Ampliada aos alunos que apresentem

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na meta 6.

Contudo, encontra-se – na estratégia 4.19, da Meta 4 do seu PME – a seguinte proposição:

4.19) Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculadas nas redes públicas de ensino, quando o serviço público não conseguir se estruturar para o atendimento da demanda. (SÃO BERNARDO, 2015, p.2)

Nesse sentido, é possível afirmar que o município não deixa de elaborar estratégias de educação integral às pessoas que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, contudo, apenas o faz de modo pontual, na meta 4.

O Quadro 9, a seguir, trata das seguintes categorias de análise: Otimização do tempo de permanência dos alunos; e A interface da proposta com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Quadro 9 - Comparativo dos Planos de Educação 07: estratégias PNE e PME

S.E. ⁸	Estratégia 6.9 do PNE	Diadema	Santo André	São Bernardo	São Caetano
1	6.9) Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais	X	X 6.20 - Implantar, progressivamente, medidas que garantam o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola por meio de integração das áreas do conhecimento e atividades esportivas, culturais, tecnológicas, artísticas, científicas e recreativas, visando ao desenvolvimento global	X Acrescenta ao texto: "dialogando com o currículo estabelecido e com o Projeto Político Pedagógico" (6.6)	X Acrescenta a palavra "tecnológica" ao final do texto (6.8)

Com exceção da cidade de Diadema, que não realiza qualquer acréscimo à estratégia 6.9 do PNE, os demais municípios concordam com esta estratégia e a traduzem de acordo com as suas especificidades locais.

⁸ Segmentação da estratégia.

Santo André afirma que adotará as medidas a fim de otimizar o tempo de permanência dos alunos nas escolas por meio das áreas do conhecimento e de atividades esportivas e culturais, bem como tecnológicas, artísticas e científicas, visando ao desenvolvimento global de seus alunos.

São Bernardo acrescenta que as medidas para otimizar o tempo dos alunos na educação integral devem dialogar com o currículo e com o PPP da unidade escolar.

São Caetano demonstra preocupação no que se refere à área tecnológica.

Como já mencionado anteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE) possui 9 estratégias para a educação integral, contudo, a cidade de Santo André e de São Caetano foram além daquilo proposto no PNE.

Em mais 2 estratégias, Santo André sugere oferecer transporte para o deslocamento de alunos nas ocasiões de saídas pedagógicas que visem ampliar “a cultura produzida pela humanidade (espaços, tempos e conteúdos)”. Esta ação, de acordo com a estratégia 6.14 do PME da cidade, deverá dispor de verba específica. O município também acredita ser importante instituir “de forma permanente, um processo de avaliação formativa e participativa, com vistas ao desenvolvimento integral e não na aferição das competências acadêmicas”, o que mostra preocupação com a avaliação permanente para formação e participação.

Esta estratégia de São Caetano pretende que a cidade elabore documento próprio que disponha sobre a organização administrativa, pedagógica e cultural, a fim de nortear as equipes gestoras e demais funcionários que considerem a matriz curricular, os espaços, os materiais e oficinas nas escolas de educação integral. Foi o único município a abordar tal questão.

As análises realizadas sobre os PME, tendo como base o PNE, mostraram, com algumas pequenas diferenças, que os municípios vêm buscando ampliar a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades e da ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.

A ampliação da jornada de professores em uma única escola constitui uma tarefa que exigirá muitos esforços dos municípios. É possível afirmar que a presença do professor, de forma integral no ambiente escolar, permite aumentar o conhecimento que ele deve possuir acerca do contexto social dos alunos e, por conseguinte, das famílias, auxiliando-as, quando necessário, com intervenção das redes de proteção.

Os municípios buscam também melhorar a infraestrutura das instituições escolares, a partir da construção de escolas adequadas, prioritariamente, em comunidades pobres. Além disso, também procuram ampliar alguns espaços como quadras poliesportivas, laboratórios – inclusive o de informática, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, dentre outros.

De fato, estudos já evidenciaram que a infraestrutura tem relação com a aprendizagem e o desempenho dos alunos (GARCIA et al., 2016). Biondi e Felício (2007) e Felício (2008) mostraram que a biblioteca apresenta resultados estatisticamente positivos no desempenho dos alunos. Soares-Neto et al. (2013) criaram uma escala de quatro níveis, com o intuito de medir a infraestrutura nas escolas brasileiras. Os pesquisadores revelaram que no nível mais elementar da escala estavam quase 45% (86.739) dos estabelecimentos de ensino; nesse caso, aqueles que possuíam somente aspectos elementares para o seu funcionamento (água, sanitário, energia, esgoto e cozinha). No nível básico, incluindo os itens presentes no nível anterior, em geral, 40% das escolas (78.047) tinham sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora.

Portanto, para a educação integral, a melhoria da infraestrutura escolar é essencial, considerando que o aluno passa um período grande na instituição e, neste sentido, vários ambientes, dentre outras questões, necessitam estar presentes e em boas condições de uso.

A fim de qualificar o trabalho, as cidades buscam vínculos com outras Secretarias do município (tais como Saúde, Cultura, Esportes e Meio Ambiente). Trata-se de uma estratégia que busca inovações e melhores espaços para o trabalho. De fato,

[...] para o debate acerca da Educação Integral, do ponto de vista das ações preconizadas pelo Ministério da Educação, a intersectorialidade impõe-se como necessidade e tarefa. Isso se deve ao reconhecimento da desarticulação institucional e da pulverização na oferta das políticas sociais. Mas se deve também ao passo seguinte desse reconhecimento: articular os componentes materiais e ideais que qualifiquem essas políticas. (MEC, 2011).

Esses vínculos com outras secretarias devem orientar a proposta de Educação Integral e envolver capacidade de planejamento, implementação e coordenação. É verdade também a ideia de que intersectorialização seja capaz de responder adequadamente às demandas sociais.

Os municípios, por meio de seus PME, buscam garantir atendimento para os jovens na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, garantindo-lhes atendimento educacional especializado, complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais, sejam da própria escola ou de instituições especializadas. De fato, o trabalho relacionado à educação integral tem de garantir todo tipo de atendimento, sobretudo para aqueles que necessitam de atendimento especial.

A Educação Integral deve respeitar todas as diferenças, sejam as deficiências, sejam as origens étnico-raciais, a condição econômica, a origem geográfica, a orientação sexual, religiosa, entre outras. De acordo com a Declaração de Salamanca,

A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas proveem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. (SALAMANCA, 1994, s.p.)

Sob este contexto de Educação Integral, de fato, é preciso reconhecer e suprimir as barreiras políticas, arquitetônicas, políticas, culturais e atitudinais, a fim de transformar a escola em um ambiente inclusivo. Estas atitudes devem estar forjadas nas concepções de EI não somente como uma tarefa escrita, mas como um compromisso, tanto social quanto político.

As análises realizadas acerca dos PME, cotejados com o PNE, mostraram que os municípios mantiveram, em muitos trechos, as mesmas estratégias e a mesma redação constante no Plano Nacional.

Nesse sentido, quando o município promove pouca ou nenhuma alteração na redação original do PNE quando da transposição deste ao seu PME, transparece a ideia de que não houve tempo hábil para uma discussão, ou não teve formação adequada para trabalhar com as informações dos planos.

Tal como indicaram Garcia e Bizzo (2017, p. 22), em relação à elaboração dos PME da região do Grande ABC, estiveram presentes “elementos de apressamento, de ausência de análises orçamentárias, de pouco diálogo com a sociedade e de falta de interlocução com representações da rede estadual [...], fragilizando o processo”.

Pode-se destacar ainda que:

[...] o PME tem de ter legitimidade para ter sucesso. Planos construídos em gabinetes ou por consultores alheios à realidade municipal tendem ao fracasso, mas um PME submetido ao amplo debate incorpora a riqueza das diferentes visões e vivências que a sociedade tem sobre a realidade que deseja alterar. Somente um Plano Municipal de Educação legítimo pode contar com o apoio de todos para monitorar seus resultados e impulsionar a sua concretização, através da mobilização da sociedade ao longo dos seus dez anos de vigência. (BRASIL, 2014, p. 8).

Não é tarefa fácil construir uma unidade em torno de cada uma das 20 metas, principalmente se o plano for, de fato, construído a muitas mãos. É preciso ir além do envolvimento da sociedade, é necessário estabelecer o levantamento de dados, informações, estudos, análises, consultas públicas e decisões.

A seguir, são descritas as análises das categorias.

Os objetivos da proposta de Educação Integral

O município de Diadema defende uma proposta de Educação Integral tendo como principal objetivo “atender à integralidade do aluno, possibilitando diferentes oportunidades de aprendizagem através de oficinas organizadas por macrocampos”, em jornada ampliada realizadas em oficinas e contando com atividades para o desenvolvimento de “funções motora, cognitiva e emocional”. (Gestora_Diadema). Tal proposta se dá por meio do programa que se chama “Cidade na Escola”.

A gestora da cidade de Santo André indicou que os objetivos da Educação Integral estão atrelados a uma proposta “assumida pela gestão municipal, por gestores, docentes, equipes escolares e voluntários do programa”. Essa proposta perpassa pelo processo formativo das crianças, a fim de “sanarem dificuldades pedagógicas, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática” (Gestora_Santo André).

A cidade acredita que a Educação Integral deve ir além da ampliação de tempos e espaços, de maneira a oportunizar espaços de participação e a favorecer a aprendizagem na perspectiva da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos.

Para essa gestora,

Busca-se, também, proporcionar a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica, através da articulação de várias áreas do conhecimento e da experimentação individual e coletiva. O desenvolvimento global do indivíduo e a formação integral são focos permanentes e importantíssimos. (Gestora_Santo André).

O município de Santo André possui dois projetos de Educação Integral, os quais são trabalhados de forma concomitante; são eles: o “Mais Saber” e o “Mais Saber Integral”.

Em São Bernardo do Campo, os objetivos têm como essência a construção de uma escola participativa, democrática e inclusiva, a qual busca romper com “a dicotomia de turno e contraturno, em que em dado período do dia as atividades assumem maior importância” (Gestora_São Bernardo).

O Programa dessa cidade chama-se “Educar Mais” e tem como proposta “recriar rotinas, repensar a organização do tempo e dos espaços, qualificar o ensino e as aprendizagens, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes” (Gestora_São Bernardo).

Segundo a gestora da pasta, todas estas proposições constam nos PPP das unidades escolares participantes e encontram-se amparadas pela Lei Municipal nº 6447, de 28 de dezembro de 2015, a qual estabelece, em sua meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 30% (trinta por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica, ao final deste PME” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015).

São Caetano, segundo sua gestora, tem objetivos que visam à “formação de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos e deveres, com olhar crítico em relação à realidade social” (Gestora_São Caetano).

O projeto prevê um turno para atividades acadêmicas curriculares e outro para as demais. O município acredita que, desta forma, promove a formação integral do indivíduo, em todos os aspectos.

Essa cidade, por intermédio da sua Secretaria Municipal de Educação, tem “como principal objetivo assegurar a qualidade do ensino em todas as unidades da rede municipal e consolidar o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação”. (Gestora_São Caetano).

Para estas gestoras, é relevante que o ser humano seja capaz de desenvolver sua cidadania, de respeitar a diversidade e os direitos humanos, bem como ser participativo, consciente de seus direitos e deveres e possuidor de um olhar crítico para a realidade social.

Estas gestoras acreditam também que a educação integral oferecida em suas redes de ensino deve recriar rotinas e repensar a organização de tempos e espaços, a fim de que as múltiplas dimensões dos alunos sejam desenvolvidas de forma intelectual, social, emocional, cultural e física.

Pensar deste modo significa romper com a lógica entre um tempo de escolarização formal, em sala de aula, e outro, que indica apenas “um passatempo” ou um preenchedor de tempo que visa apenas suprir carências ao invés de potencializar habilidades.

As redes parecem caminhar no sentido da valorização de pressupostos do despertar da consciência coletiva – superando a visão de que a unidade escolar é a única detentora do saber – e de que a extensão do tempo deve caminhar juntamente com a expansão da qualidade e da formação emancipatória e transformadora.

Todavia, apesar de os quatro municípios pesquisados terem pressupostos convergentes com a Educação Integral, com a formação completa da criança e do jovem, suas propostas são mais alinhadas, ainda, com a ampliação do horário escolar. Verifica-se que as propostas dialogam muito mais com o tempo de permanência do aluno na escola.

O discurso destaca a formação integral, inclusiva, o empreendedorismo e, dentre outras questões, a preparação para a cidadania, todavia, as propostas ainda são muito parecidas com as da educação regular, apenas com a ampliação do tempo.

Como afirma Guará (2006, p. 16), “processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional”.

O currículo e seus pressupostos

Em Diadema, segundo a gestora,

[...] os macrocampos estão distribuídos da seguinte forma: Letramento, Meio Ambiente, Esporte e Cultura. Dentro desta organização, os alunos têm acesso às oficinas de Robótica, Judô, Ciência Experimental e Esporte. Nas oficinas de Letramento, as atividades estão relacionadas às disciplinas

regulares e são desenvolvidas através de jogos e brincadeiras, especificamente nesta oficina, existe uma preocupação muito grande em não oferecer mais do mesmo. (Gestora_Diadema).

Encontra-se presente na fala da gestora de Diadema a preocupação em oferecer um conteúdo multidisciplinar aos alunos da Educação Integral. Sempre que se encerrava, por qualquer motivo, algum projeto que oferecia atividades de algum macrocampo, a Secretaria de Educação buscava repor esta área o mais rapidamente possível, a fim de não deixar os alunos sem o conteúdo organizado.

Em Santo André, a organização da Educação Integral é dividida em dois projetos, com nomenclaturas próprias e com o oferecimento de disciplinas/oficinas. O Quadro 10 apresenta as diferenças e semelhanças dos projetos:

Quadro 10 - Diferenças e semelhanças organizacionais dos projetos de educação integral na cidade de Santo André

Nome do Programa	Mais Saber	Mais Saber Integral
Tipo de contratação dos profissionais	Voluntários e estatutários	Terceirizados e estatutários
Quantidade de escolas atendidas	17	12
Horário de funcionamento	Das 7h às 14h e Das 11h às 18h	Das 7h às 14h e Das 11h às 18h
Macrocampos e atividades que oferece	Artes: teatro, dança, pintura, desenho, modelagem Sustentabilidade: horta, reciclagem Atividades rítmicas e recreativas: brincadeiras, jogos corporais, capoeira, judô Artes musicais: música, bandinha, coral Cidadania e valores: <i>bullying</i> , direitos e deveres, cooperação, amizade	Musicalização, Manbol, Le Parkour, Karatê, Boxe, Basquete, Atletismo, Ginástica, Tênis, Dança, Balé, Teatro, Artes Visuais, Circo, Xadrez, Grafite, Capoeira, Taekwondo, Atletismo, Futsal, Futbaby, Meio Ambiente
Base Comum do Currículo	Língua Portuguesa e Matemática	Língua Portuguesa e Matemática

De acordo com o relatado pela gestora de São Bernardo do Campo, o currículo vem ao encontro de uma das Metas do PNE, que define a Educação Integral como uma possibilidade de “ampliar a exposição de crianças e jovens a situações de ensino

[...], propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção pedagógica e sempre alinhadas ao Projeto Político Pedagógico da escola”. (Gestora_São Bernardo).

Com exceção de São Caetano, que dedica maior investimento no acompanhamento pedagógico, os demais municípios optaram por manter oficinas/aulas nos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico, cultura e artes, cultura digital, direitos humanos em educação, educação econômica, educomunicação, esporte e lazer, investigação no campo das ciências da natureza, meio ambiente e promoção da saúde.

Com relação à categoria currículo, todas as redes de ensino apontaram que trabalham a Educação Integral sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, ainda seguem as diretrizes do Programa Mais Educação como base norteadora para seus projetos.

Assim, os municípios mantiveram este guia de conteúdo extracurricular, organizado sob o que o Programa Mais Educação chamou de “macrocampos” de conhecimento extracurricular, ou seja, mantiveram a lógica desses macrocampos em seus currículos/propostas na Educação Integral, optando por mantê-los e/ou ampliá-los.

Libâneo (2014) criticou o modelo de Educação Integral em Jornada Ampliada, ressaltando que o processo de ensino-aprendizagem valoriza alguns conhecimentos em detrimentos de outros.

Neste contexto, várias cidades reforçam a questão de que a ampliação da permanência na escola implica disponibilizar atividades curriculares que enriqueçam a vivência e que possibilitem a inserção de novos conteúdos e linguagens (BRASIL, 2001).

Materiais didáticos usados

Com relação à produção de material didático para a Educação Integral em Jornada Ampliada, anos iniciais do Ensino Fundamental, as gestoras das redes de ensino municipais sinalizaram que não há qualquer indicação de produção que seja exclusiva para o trabalho com a Educação Integral.

A gestora de Santo André indicou que

Não há projeto de produção de material didático. As propostas pedagógicas são construídas pelos atores nas escolas e apresentadas nos Projetos Políticos Pedagógicos, com uma base comum e outra parte diversificada, eletiva, oportunizando a cada unidade/turma a flexibilidade de escolha no desenvolvimento de projetos relevantes e significativos.
(Gestora_Santo André).

Entretanto, o município de Santo André afirma que existe um trabalho em conjunto entre monitores, arte-educadores, estagiários e/ou oficinairos (cada rede de ensino dá uma denominação ao profissional que leciona conteúdo extracurricular) juntamente com as coordenações pedagógicas de cada unidade escolar, visando ao desenvolvimento de atividades de acordo com as demandas e a realidade de cada localidade.

Em São Bernardo, foi elaborado um documento no intuito de subsidiar as formações docentes ao longo do período de 2017 a 2018. O documento auxilia o Programa “Educar Mais” no tocante às reflexões e no que se refere às propostas pedagógicas para apoiar e qualificar o trabalho de gestores e de educadores na organização do tempo e dos espaços, a partir do estudo, reflexão e discussão sobre aspectos constitutivos da educação em tempo integral.

Segundo a gestora, a ideia foi, após a elaboração desse documento nos anos subsequentes, criar Grupos de Trabalho (GT) para a discussão sobre a organização do tempo e do espaço nas escolas de tempo integral.

O Grupo de Trabalho “ratificou as orientações constantes nos documentos produzidos em 2017 e 2018, elaborando propostas para qualificação e para orientação da continuidade do trabalho para os próximos anos” (Gestora_São Bernardo).

Estas ações propostas pelas redes e outros materiais de âmbito digital poderiam ser concebidos. Todavia, nenhuma gestora indicou proposições nesta direção, o que pode sinalizar a ausência de tecnologias na Educação Integral.

O projeto no contexto dos estudantes de inclusão

Em relação aos municípios de Diadema e Santo André, as respectivas gestoras afirmam que existe uma avaliação sobre a possibilidade de frequência e de atendimento de acordo com as necessidades de cada criança. A gestora de Diadema confirmou que, a princípio, os alunos com deficiência não eram atendidos pela Educação Integral. Contudo,

[...] com o tempo, fomos estudando cada caso, sempre levando em consideração a necessidade específica de cada criança nesta situação. Hoje conseguimos incluir alguns alunos através da reorganização da rotina que, para eles, é mais flexível, e principalmente de acordo com o interesse do aluno. Hoje atendemos alunos com deficiência intelectual e também um grupo significativo de alunos com deficiência auditiva, todos com laudo e acompanhamento externo. Os educadores que atendem a este grupo têm formação específica de Libras uma vez por semana. (Gestora_Diadema).

A cidade de Santo André compartilha da mesma situação que Diadema, pois nestas redes de ensino, apesar de disporem de profissionais preparados para atuarem com a educação inclusiva, estes atuam na educação regular, e não exclusivamente para as crianças que permanecem no contraturno da Educação Integral. Neste sentido, justificam ser necessária uma avaliação particularizada de cada criança, a fim de verificar se elas conseguem participar, com algum grau de autonomia, das atividades da Educação Integral, uma vez que não terão apoio logístico e pedagógico exclusivo de um adulto, a não ser o do arte-educador, que divide a atenção, em média, com outras 25 crianças.

São Bernardo indicou preocupações em relação à educação inclusiva na Educação Integral. Segundo sua gestora, a rede possui profissionais (de apoio, auxiliar em educação, estagiários em Pedagogia ou professor com ampliação de carga horária para fornecer apoio a alunos com deficiência) nas escolas de Educação de Tempo Integral que recebem alunos com deficiências e com Transtorno do Espectro Autista, atendendo aos alunos também no que diz respeito à alimentação, locomoção e higiene, bem como às suas necessidades diárias na escola. Este atendimento é possível porque, segundo a gestora, na rede de São Bernardo,

[...] a partir de 2009, o município aderiu à “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (MEC, 2008), fundamentada na concepção de direitos humanos que buscam reverter processos históricos de exclusão educacional e social. Tendo como fundamento a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e visando à construção de sistemas educacionais inclusivos, a Secretaria conta com o seguinte apoio para os alunos público-alvo da educação especial para todas as unidades de Ensino Fundamental: professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), responsável pela orientação no contexto escolar, apoiando os processos de ensino-aprendizagem e a prática curricular em aspectos nos quais os saberes especializados podem potencializá-los mediante o emprego de recursos e de serviços da Educação Especial, bem como disponibilizando ações complementares na escola visando sempre ao seu melhor atendimento. (Gestora_São Bernardo).

Esse referido AEE trabalha de forma colaborativa com a gestão da escola, sob o acompanhamento da Equipe de Orientação Técnica (EOT), constituída por psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e assistentes sociais. Esta equipe efetua o acompanhamento do trabalho educacional dos alunos a partir das demandas das unidades escolares, bem como realiza, juntamente com a Equipe Gestora e conforme as singularidades de cada aluno, ações junto aos pais e familiares; além disso, oferece formações para os profissionais da educação da rede com foco nos que trabalham no atendimento à Educação Integral.

É importante ressaltar que a rede são-bernardense tem este profissional (professor do AEE) disponível para acompanhar os alunos da Educação Integral conjuntamente com o professor/arte-educador.

A rede de São Caetano afirma trabalhar com a educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva e contar com profissionais para apoio aos alunos do público-alvo da educação especial. De fato, dispor de profissionais qualificados é importante para o trabalho com a educação na perspectiva inclusiva e para as ações e práticas pedagógicas como um todo.

Essas análises evidenciaram preocupações na educação integral em relação à educação inclusiva; além disso, mostram também que não existem diferenças no tratamento dos alunos em relação à educação regular.

Tal como indicou Nunes (2009), na educação integral busca-se o acesso de todos, ricos e pobres, pessoas com aptidões e interesses deferentes. No entanto, o foco deve recair na individualidade de cada um.

Formas de contratação dos professores

Os municípios do Grande ABC analisados possuem diferentes tipos de contratação de professores para o funcionamento do programa de Educação Integral. O Quadro 11, a seguir, compila os dados acerca dos tipos de contratação existentes.

Quadro 11 - Tipos de contratação para o programa de educação integral em cada município

Município	Diadema	Santo André	São Bernardo	São Caetano
Tipo de contratação	Estatutários e estagiários	Estatutários, celetistas e voluntários	Estatutários	Celetistas

As quatro cidades afirmaram que possuem, em seu quadro de professores atuantes nos programas de Educação Integral, diferentes formas de contratação que, somadas, perfazem um total de cinco tipos, quais sejam: estatutários, celetistas, terceirizados, estagiários e voluntários.

Este último grupo (os voluntários), segundo a gestora da pasta de Santo André, assina um termo com base na Lei Federal nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Esse disposto legal considera o serviço voluntário atividade não remunerada com “objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência à pessoa” e ainda entende que o “serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim” (BRASIL, 1998). Entretanto, a rede andreense que possui esses voluntários oferece mensalmente, a título de ajuda de custo, ressarcimento no valor de R\$ 550,00 para coordenadores e R\$ 450,00 para monitores (todos voluntários).

Formação de professores

Em Diadema, os articuladores (coordenadores do Programa em cada escola) participam de formações mensais (interna e externa) e são responsáveis pela capacitação mensal dos educadores (estudantes das áreas de Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, Arte e Educação Física); são estes educadores que atuam diretamente com os alunos atendidos no Programa “Cidade na Escola”. A formação é organizada por tema referente a cada macrocampo.

Santo André, como explanado na “Quinta categoria” deste estudo, trabalha com duas formas de contratação (estatutários e celetistas). Os voluntários e arte-educadores possuem diferentes formações iniciais em relação aos professores que atuam na EI. Os voluntários do Programa “Mais Saber” não necessitam de formação específica para ingressar; alguns possuem escolaridade completa, já outros apresentam cursos diversos, com formação específica e até superior, mas esta não é uma exigência. Para os arte-educadores do Programa “Mais Saber Integral” é exigida formação específica em Educação Física para trabalhar com modalidades esportivas. Aos concursados, é preciso ter ao menos Licenciatura em Pedagogia. De qualquer forma, a rede vem realizando esforços para que sejam promovidas formações em conjunto – independentemente se o profissional advém do voluntariado, se é estatutário ou se trabalha em regime de CLT – visando à formação do profissional em consonância com a concepção de EI da rede.

Em São Bernardo, a formação proporcionada aos profissionais da Educação Integral é realizada pelos Orientadores Pedagógicos (profissionais que atuam na Secretaria de Educação) e pelos Coordenadores Pedagógicos das unidades escolares, por meio de estudos e discussões com foco na formação integral dos alunos e nos desafios e avanços que este atendimento apresenta.

Em São Caetano, a formação realizada para os profissionais é direcionada por disciplinas para todos os docentes da rede municipal de ensino, sejam os que trabalham no tempo parcial ou integral.

Para a formação de professores em educação em tempo integral, é necessário romper com as formas tradicionais já pré-estabelecidas na educação regular (SILVA, 2014). Ademais, é preciso uma formação diferente, voltada à inovação; em um contexto em que o professor deve ter oportunidades de formação permanente (DEMO, 2008).

Os espaços destinados ao Projeto

As quatro gestoras participantes da pesquisa afirmaram que não existe, até o presente momento (novembro de 2020), qualquer organização de investimento além dos propostos para 2019 e 2020, bem como desconhecem existir algum programa de construção, ampliação ou reestruturação de prédios que atendam ao padrão arquitetônico da educação integral.

No que concerne aos espaços já existentes, os desafios têm sido grandes para as redes de ensino do Grande ABC. As questões que surgem se atrelam, por exemplo, a como articular espaços físicos, pedagógicos e de tempo estendido em unidades que funcionam com dois turnos e, muitas vezes, com suas capacidades máximas de alunos por sala. Outros questionamentos são: Como fazer uma unidade escolar que atualmente funciona com 1000 aluno passar a funcionar com 500? O que fazer com os outros 500? São questões que se colocam e que estão relacionadas aos investimentos acerca dos quais as gestoras não têm informação.

Contudo, mesmo sem os investimentos desejados, as redes se organizam das seguintes formas:

Diadema oferece educação integral no contraturno ao ensino regular. Isto quer dizer que se a criança está matriculada no ensino regular pela manhã, no período da tarde ela frequentará a educação integral – ou oficinas, que é como o município

denomina as aulas da educação integral. A gestora da rede de Diadema, na entrevista remota, narrou que:

Quando [a educação integral] foi implementada, a rede não estava preparada para atender às crianças no contraturno no mesmo espaço em que acontece o [ensino] regular. Então, uma das funções da articuladora [uma pessoa que tinha como função realizar a ponte entre estagiários e a unidade escolar] era buscar, em todos os lugares da escola, espaços que fossem possíveis para desenvolver atividades, tanto de letramento quanto de esportes, e também para buscar parceiros que trouxessem essa ideia de novas oportunidades de aprendizagem através de diferentes oficinas. Algumas escolas da região sul, que ficam no [bairro] Eldorado, elas conseguiram ter o número de parceiros [ambientes] maior que outras [escolas]. Então, dependendo da localização, algumas escolas ficaram bem limitadas ao espaço que sobrava na escola, mesmo para desenvolver essas atividades (Gestora_Diadema).

Quando a escola realiza a proposta a algum estabelecimento/equipamento, a fim de ampliar o espaço físico para além daquele da Educação Integral, poderia ocorrer esta situação, tal como relata a gestora da rede de Diadema:

os espaços de igrejas, [por exemplo] era muito difícil porque para você conseguir usar um espaço desse coletivo, que não tinha nenhum vínculo direto com a prefeitura, eles [igreja] pediam sempre alguma coisa em troca, então, por exemplo, falaram: “ - Você pode pagar minha água ou pagar minha energia?”. Enfim, isso dificultava bastante. (Gestora_Diadema).

Além da dificuldade de localizar espaços internos e externos nos quais pudesse funcionar o projeto, a gestora recordou o desafio que foi organizar os espaços para dar início ao Projeto de educação integral, em 2009, principalmente nas escolas (prédios) estaduais. Isto porque, nesta mesma época, o projeto iniciou-se primeiro nas escolas estaduais e foi municipalizado no mesmo momento em que se inicia a EI.

O programa, quando ele chega no município, ele não teve de imediato uma aceitação dos professores porque tinha aquela ideia que o programa era aquele inquilino indesejado [...]. Necessitou de muito estudo, de muita parceria e de muita conversa com a comunidade para reverter a situação. (Gestora_Diadema).

A gestora faz este relato a fim de exemplificar algo que, a princípio, poderia constituir um facilitador - um prédio grande, comum à arquitetura dos grupos escolares estaduais, se comparados aos prédios municipais; contudo, não tinham infraestrutura considerada adequada pela gestão da EI à época. Em 2020, a rede ainda não possui unidade escolar que funcione com exclusividade para educação integral, ou seja, os alunos frequentam a escola regular em um período e, no outro, organizam-se em “cantinhos”, tais como metade de uma quadra, pátios, quintais e corredores.

Assim como Diadema, a cidade de Santo André também trabalha com a estrutura de turno e contraturno. Das unidades escolares destinadas ao ensino de Educação Integral, em nenhuma delas o espaço fica totalmente disponível para as crianças, as quais acabam por fazer uso de “cantinhos”, tal como ocorre com sua vizinha Diadema.

Em Santo André, funcionam 29 escolas com ampliação de tempo, com projetos que caminham paralelamente: um chamado “Mais Saber”, que funciona em 17 prédios, e um outro programa denominado “Mais Saber Integral”, que opera em 12 unidades escolares. O primeiro funciona em prédio de Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF); já o segundo se dá em quatro prédios vizinhos, que funcionam concomitantemente: Creche, EMEIEF, Centro Comunitário e Biblioteca. Este conglomerado de equipamentos foi construído em meados da década dos 1980 e todos foram pensados em atender à comunidade, inclusive com a construção de piscinas.

Em meados dos anos 2000, estes espaços de convivência foram nomeados como Centro Educacional de Santo André (CESA). A intenção era de que esses Centros equivalessem aos CEU (Centros Educacionais Unificados) da Prefeitura de São Paulo.

Por dispor de piscinas e de salas multiusos nos prédios dos centros comunitários, e também por haver a vantagem de estes serem vizinhos das EMEIEF, a gestão que atualmente trabalha na cidade de Santo André entendeu que fazer uso desses espaços (que já oferece atividades complementares, tais como: Capoeira, Dança, Ginástica Artística, Artes Cênicas, Taekwondo) era “um bom negócio” para a constituição do projeto de educação integral da cidade.

Em 12 EMEIEF que possuem no mesmo “quintal” os Centros Comunitários, as crianças, para as aulas no contraturno, são conduzidas para estes prédios, que funcionam ao lado das EMEIEF. Alguns com diferença de 20m ou 100m metros de distância em relação ao edifício da “escola”, já outros com 300m, geralmente com uma praça entre as edificações, já que o espaço se configura como um local de convivência comunitária no bairro, com quadras e, como mencionado anteriormente, com piscinas que funcionam para a comunidade aos finais de semana.

Apesar de Santo André possuir 12 (dos 29) espaços destinados à EI que funcionam em prédios distintos dos da EMEIEF, a rede andreense ainda não rompeu o paradigma do turno e do contraturno para alunos que frequentam a EI.

Já os municípios de São Bernardo e de São Caetano disponibilizam prédios exclusivos para o funcionamento da Educação Integral - isto significa que, na unidade escolar destinada ao funcionamento da Educação Integral, não existe o segundo turno de aula regular para alunos que não estejam matriculados na EI. Assim, os alunos que frequentam o espaço pela manhã são os mesmos que utilizam o local para dar continuidade no Ensino Integral no período da tarde.

Em entrevista com a gestora da pasta de São Bernardo, esta expôs que:

a escolha dos locais para o funcionamento da educação integral, a princípio, foi por prédios em que não existem grandes demandas de matrículas. Fica difícil, em um bairro muito populoso, extinguir um dos turnos de aula para funcionar com somente a metade dos alunos matriculados. (Gestora_São Bernardo).

De forma estratégica, a rede são-bernardense parece seguir um plano de (re)alocação de alunos da Educação Integral para regiões da cidade em que existem pouca procura por vagas no ensino regular e, por conseguinte, os prédios passam a ter ociosidade, sendo possível, desta maneira, fazer funcionar o projeto de Educação Integral.

A gestora da rede de ensino de São Caetano do Sul relata que apesar de existirem prédios exclusivos para o funcionamento da EI, as aulas que não constam no ensino regular são ofertadas no período da tarde.

Nesse sentido, SBC é o único município da região que oferece prédios exclusivos para a EI e não difere turno e contraturno no ensino de conteúdos, haja vista que estes são ofertados com o mesmo grau de importância e não há, portanto, hierarquização entre eles.

Mediante a realidade de as redes de ensino não possuírem qualquer previsibilidade de algum programa de construção, ampliação ou reestruturação de prédios que atendam ao padrão arquitetônico demandado pela Educação Integral, elas trabalham com os desafios de se adequarem à infraestrutura já existente.

Soma-se a isto a questão da falta de recursos para a readequação dos espaços para o funcionamento da Educação Integral, bem como a forma como foi implantada a extensão do tempo de permanência nas escolas: o contraturno funcionando concomitantemente ao turno, o que invariavelmente resulta na escassez de espaços nas unidades escolares.

Esta é a consequência prática e de fácil constatação nos relatos feitos pelas gestoras, principalmente em Diadema e em Santo André, municípios que não disponibilizam prédios para o funcionamento exclusivo da Educação Integral.

Uma das premissas da Educação Integral é justamente a convivência com outros ambientes educadores da cidade, o que proporcionaria, além da ampliação de tempo, também a ampliação de espaços de aprendizagens.

Acerca desta questão, pode-se acessar informações oferecidas pelo movimento das Cidades Educadoras.

O movimento das Cidades Educadoras, iniciado na década de 90 em Barcelona, despertou a consciência de que as pessoas que moram em uma cidade são educadas pelo modo como suas ruas, vielas e praças são estruturadas e usadas, pelos serviços públicos que possui e como esses serviços são oferecidos, pelas diferentes formas como os seus moradores habitam, trabalham, se transportam e se comunicam. (MEC, 2011, p. 9)

Nesse sentido, identifica-se nas falas das gestoras uma preocupação em ampliar os espaços dentro dos contornos escolares. Ou, quando é citada a possibilidade ou mesmo a já efetividade da saída dos alunos das escolas, esta não é feita com a intenção de oportunizar aprendizagens significativas com os pares com os quais as crianças convivem na cidade. As redes precisam, efetivamente, se formarem e informarem acerca da importante ferramenta que possuem nas mãos.

Quando os educadores assumem que a escola faz parte de uma cidade educadora, o ambiente social se transforma em um espaço de aprendizagem passam a ser espaços educativos não apenas museus, igrejas, monumentos e outros edifícios considerados importantes, mas também ganham a dimensão de espaços educadores as ruas e praças, as lojas, os estádios, as associações de moradores, os locais de culto religioso e aqueles onde as pessoas trabalham, produzem, criam, se transportam, se divertem, convivem, enfim. Ou seja: os limites da sala de aula podem se expandir e toda a cidade torna-se uma escola com riquíssimas oportunidades de ensinar e de transformar o que é significativo para os que ali vivem. (MEC, 2011, p.10).

No âmbito desta concepção de Cidades Educadoras (MEC, 2011) nasce a ideia de que não basta levar as crianças de um local para o outro. Deveria recair sobre o projeto de Educação Integral da cidade o papel de chamar a atenção de alunos, profissionais e comunidade para os valores transmitidos por todo o município.

Caso esses valores não sejam os da democracia, isto é, com direitos e deveres iguais para todos, respeito mútuo, valorização das diferenças e preservação do meio ambiente, os educadores devem provocar ações coletivas para corrigir essa situação. Isso ajuda as crianças, jovens, familiares e membros da comunidade a se perceberem como aprendizes permanentes e a envolverem-se ativamente com esse processo. (MEC, 2011, p. 14).

Acredita-se que, assim, ocorrerá uma mudança nos paradigmas dos programas de Educação Integral das cidades. Pois a “sala de aula” passa a ser compreendida não como um espaço limitador, com paredes e teto, mas sim como um espaço que atinge todo um município e catalisa a responsabilidade da educação a todos que convivem na sociedade. Essa reflexão acerca dos espaços também é discutida na oitava categoria, a seguir.

Quanto à organização temporal das atividades, em grande parte das experiências apresentadas nesta pesquisa, ela se dá principalmente no contraturno: [...] o espaço utilizado, por excelência, para ampliação da jornada, mesmo no modelo contraturno, é a sala de aula, com algumas exceções (BRASIL, 2011, p. 163).

As interfaces com outras Secretarias do município e com o Projeto Político Pedagógico

As atividades que ocorrem em parceria com outras secretarias municipais são apontadas pelas 4 gestoras como sazonais e ocasionais. Acontecem quando recebem a visita do dentista nas escolas ou quando ocorrem campanhas como a intitulada “Maio Amarelo”, que reflete sobre questões de prevenção à violência no trânsito.

“Educação Integral Cidade na Escola” é o nome do Programa de Educação Integral em Jornada Ampliada em Diadema e que, segundo a gestora, conta com algumas parcerias que completam a proposta de formação integral do alunos, entre elas estão: Programa Jovens Empreendedores Mirins do SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas)⁹, parceria esta que já acontece há 5 anos na cidade; o “Programa Pista Certa”, de segurança no trânsito, em parceria com a Fundação Mapfre; e a “Cia. Sopa de Comédia” que, por meio do teatro, apresenta vivências relacionadas ao trabalho infantil e à prevenção de acidentes. Em Diadema também existe o “FutebolNet”, em parceria com a Fundação Barcelona; este projeto capacita os educadores para a realização de atividades que visam desenvolver valores como respeito, trabalho em equipe, esforço e humildade.

⁹ É uma entidade privada brasileira de serviço Social, sem fins lucrativos, criada em 1972, que objetiva a capacitação e a promoção do desenvolvimento econômico e da competitividade de micros e pequenas empresas, estimulando o empreendedorismo no país. É integrante do Sistema S, conjunto de nove instituições de apoio aos profissionais. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Servi%C3%A7o_Brasileiro_de_Apoio_%C3%A0s_Micro_e_Pequenas_Empresas. Acesso em: 10 jan. 2021.

Ainda em Diadema, em algumas escolas de Educação Integral, uma tarde por semana as crianças vão, com transporte próprio da prefeitura, à Escola-circo, para terem aula desta modalidade.

O que pode ocorrer também nos municípios são projetos em parceria para serem desenvolvidos por um pré-determinado tempo. Este é o exemplo de Santo André, em uma parceria feita com o SEBRAE, assim como em Diadema. A gestora da cidade de Santo André salientou que o projeto “Jovens Empreendedores do SEBRAE” não trouxe qualquer custo aos cofres municipais.

Em SBC existe uma parceria com o Consulado da Itália e com a escola de língua italiana “Bell’ Itália”, que oferece formação para alguns professores da rede, para que estes possam atuar com alunos de 3º, 4º e 5º anos em aulas semanais de italiano nas escolas de Ensino Fundamental e, por conseguinte, com alunos da Educação Integral.

Também, a rede de ensino leva os alunos de algumas escolas participantes (a depender do currículo que cada unidade escolar elaborou e do que consta em seu PPP) para frequentar, uma vez por semana, com transporte próprio da prefeitura e já reservado para esta atividade, o ginásio da cidade, a fim de que eles possam ter aulas de esportes diversos.

Em São Caetano, na escola Elvira Paolilo Braido, os alunos do 4º ano recebem aula de língua espanhola, por intermédio de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e uma escola de idiomas. O projeto surgiu após um estudo realizado na região e a consequente observância de que o bairro em que a escola se encontra foi fundado por imigrantes espanhóis. Também, em algumas escolas, as crianças estudam língua italiana, devido ao município ter um expressivo número de descendentes de imigrantes europeus, os quais são, em sua maioria, de origem italiana.

Para refletir sobre as interfaces que existem com outras Secretarias do município e com o PPP é preciso entender a importância da setorialidade que é realizada quando uma secretaria trabalha conjuntamente com as demais. Para a construção e operação da Educação Integral, a setorialidade coloca-se como necessidade para articular ensino e aprendizagem, orientados pela pauta da multidimensão do sujeito que pode ser dividida por meio de ações realizadas em parceria com outras secretarias, desde que ratificadas e consolidadas com o PPP da escola (MEC, 2011).

Esta capacidade de coordenação deve ser devidamente planejada, monitorada e avaliada por uma gestão que administra a Educação Integral pautada em ações pedagógicas, espaços e tempos escolares com foco em outros espaços socioeducativos.

Para isso, devem promover articulações e convivências entre programas e serviços públicos, expandindo as ações educativas para além da escola, ao mesmo tempo em que dá centralidade à educação e a seus profissionais, que são os principais articuladores dessas ações. (MEC, 2011, p. 30).

Tal como afirmado pelas gestoras de ensino, as atividades acontecem de formas sazonais e ocasionais, conforme, ao que se entendeu, segue a demanda de outras secretarias. Sem desmerecer o papel das ações realizadas atualmente, colocam-se os seguintes questionamentos: Como poderia a Secretaria de Educação ser a articuladora das demais? Como estabelecer parcerias?

Um bom começo é compreender a instituição educativa em seu território, ouvir suas demandas, acompanhar

sua história, valorizar os saberes e fazeres locais também têm sido um dos grandes desafios educativos para gestores, tanto em ONGs quanto em escolas. Experiências ricas e emocionantes nascem da apropriação dos espaços públicos ou privados disponíveis nas cidades, levando a educação das crianças e adolescentes a se ampliar e se modificar gradativamente. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2011, p. 107).

Para isso, é preciso resgatar a capacidade de administrar diversos assuntos ao mesmo tempo, assim como ter uma equipe preparada se faz primordial para, nesse caminho, ouvir a comunidade, a fim de que os projetos possam seguir a lógica para suprir a necessidade da realidade local (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2011).

Nona categoria: Tipo de monitoramento das escolas

O acompanhamento pedagógico da Educação Integral dos municípios, no geral, está sob a responsabilidade dos coordenadores das escolas, com as seguintes observações:

Gestora (Diadema) - Em parceria com os professores do regular, que indicam os alunos através de estudo das sondagens diagnósticas, juntamente com a coordenadora pedagógica, e nos Conselhos de ciclo, onde todos se reúnem para acompanhar os avanços e replanejar as ações de atendimento.

Gestora (Santo André) - O acompanhamento é realizado pela equipe gestora e pelo coordenador voluntário do programa, e é direcionado pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação.

Gestora (São Bernardo) - O acompanhamento das ações é realizado pelos Orientadores Pedagógicos, Equipe de Orientação Técnica, em consonância com a Equipe de Chefias da Seção de Ensino Fundamental, estabelecendo parceria com a Equipe Gestora das escolas.

Gestora (São Caetano) - Pelos docentes, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais.

Percebe-se nas falas das gestoras uma atenção em esclarecer que existe sim um acompanhamento pedagógico, o qual é feito por membros do conselho de ciclo, pelos coordenadores pedagógicos, por equipes gestoras e até pelas Secretarias Municipais de Educação.

Entretanto, a questão sobre monitoramentos (avaliação) da Educação Integral não consta no PNE e nem nos PME investigados. A presente pesquisa quis entender se as redes já incluíram em suas análises a relação das notas adquiridas no IDEB no que se refere ao funcionamento da Educação Integral em determinadas escolas.

Em resposta, as redes de ensino afirmaram que não realizaram, ainda, qualquer estudo que possa indicar que os índices obtidos no IDEB referente às escolas que oferecem educação em tempo integral estão relacionados com a oferta de ampliação do tempo de permanência na escola, independentemente se está na média ou não.

Talvez, nenhum estudo sobre o resultado do monitoramento ainda tenha sido realizado pelas redes de ensino porque, de fato, monitorar e avaliar não configura tarefa fácil quando se pensa em Educação Integral, uma vez que os termos monitoramento e avaliação dos processos, avaliação da qualidade e avaliação da aprendizagem se confundem quando, na verdade, fazem parte da mesma engrenagem.

Contudo, é interessante distinguir que:

Embora complementares, monitoramento e avaliação não são ações “sinônimas”. O monitoramento é um procedimento de gestão que permite acompanhar e controlar diferentes aspectos de um projeto durante seu período de execução. Tem por objetivo construir informações contínuas que servirão de base para possíveis ajustes frente aquilo que foi planejado inicialmente para um projeto. Já a avaliação é uma ação que implica a atribuição de valor sobre o mérito, a relevância ou a qualidade de uma determinada realidade, de um programa e/ou dos resultados gerados por ele (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2011, p. 82).

O que se conclui por meio das respostas das gestoras é que, apesar do acompanhamento sobre a Educação Integral ser realizado por determinadas equipes, ele é feito com focos no ensino regular. É adequado tentar saber se a criança que frequenta a Educação Integral melhorou seu desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática, contudo, a Educação Integral não é um adendo da educação regular, ela deve ser a própria educação regular.

Desafios enfrentados

No tocante ao município de Diadema, a gestora de ensino acredita que é necessário ampliar e qualificar o atendimento aos munícipes.

Em relação à cidade de Santo André, a gestora também crê que se faz necessário ampliar e qualificar o atendimento dado, no entanto, complementa a informação ao afirmar que é importante realizar um acompanhamento pedagógico contínuo e progressivo.

Nesse sentido, qualificação também é uma demanda que São Bernardo busca alcançar, mas essa rede de ensino é mais específica em suas proposições e busca qualificar e transformar os espaços das escolas. Ademais, o município sabe que ainda é necessário readequar e/ou ampliar a carga horária exclusiva de docentes que trabalham com Educação Integral e, nessa direção, para estes profissionais, deverá haver formação continuada para o atendimento das crianças em período integral e em sua integralidade. Por fim, essa rede de ensino acredita que deve ampliar o número de unidades para atendimento, na totalidade, às famílias que solicitam vaga em escolas com ampliação de jornada, considerando a necessidade de atendimento à demanda do período parcial, de forma que todas as crianças do município frequentem a escola.

Para São Caetano do Sul, manter a qualidade e a excelência já conquistadas pelo município é um desafio a ser percorrido. A gestora acredita que o bom desempenho também está associado ao trabalho realizado, inclusive na Educação Integral.

Implementar a proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada constitui um enorme desafio para qualquer rede de ensino. Os desafios estão relacionados ao processo, apontado pelas gestoras, de qualificar e ampliar o atendimento.

Contudo, é resultado, pois o percurso é feito de

[...] desafios relativos à uma nova organização de espaços e tempos, uma revisão dos conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos, descobrir outros profissionais com perfil para trabalhá-los com crianças e jovens; mudar métodos, rever a didática, somar novos pontos de vista. Requer envolvimento de todos – educadores sociais, professores, coordenadores, técnicos, gestores – para que discutam uma concepção de educação integral adequada a cada território. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2013, p. 188).

Para isso, é preciso que toda a comunidade se envolva e acolha a proposta, a fim de torná-la significativa, de modo que todos contribuam; ou seja, não é uma demanda que se organiza no âmbito das Secretarias de Educação.

Por esta razão, ao final desta análise das entrevistas, levanta-se a hipótese de que, em alguns momentos, os planejamentos foram escritos com pouco – ou nenhum – debate com a comunidade e, desta forma, acabaram por elaborar metas que não condizem com a realidade local.

Destacam-se alguns arrojos em determinadas metas, como é o caso, por exemplo: de São Bernardo, que decidiu ampliar, não para 25% do atendimento, mas para 30%; e de Santo André, o único município que deseja oferecer transporte gratuito para as atividades de Educação Integral.

Também é desafiador às redes de ensino tornar este conjunto de metas e estratégias coerentes com o PNE, pois devem levar em consideração uma análise cuidadosa e criteriosa da realidade e das capacidades técnica e financeira disponíveis, bem como da oferta educacional no município por níveis, etapas e modalidades, do número de escolas públicas municipais, do número de matrículas por nível, etapa e modalidade, da estrutura física das escolas (especificando necessidades de reforma e/ou ampliação), do quadro de profissionais comparado às necessidades técnicas, pedagógicas e de apoio, da série histórica do IDEB (com detalhamentos de seus indicadores), da distorção idade-série em cada etapa de ensino, dos projetos educacionais em execução pela prefeitura e por outras instâncias governamentais, dentre outros.

A seguir, é apresentado um Quadro-síntese das categorias aqui discutidas:

Quadro 12 - Síntese das categorias

	DIADEMA	SANTO ANDRÉ	SÃO BERNARDO	SÃO CAETANO
Os objetivos da proposta de Educação Integral	Atender à integralidade do aluno possibilitando diferentes oportunidades de aprendizagem	O desenvolvimento global do indivíduo e a formação integral são focos permanentes e importantíssimos - educação integral deve ir além da ampliação de tempos e de espaços pedagógicos, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática	Recriar rotinas, repensar a organização do tempo e dos espaços, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Romper a dicotomia de turno e contraturno, em que em dado período do dia as atividades assumem maior importância.	Assegurar a qualidade de ensino, formar cidadãos participativos, consciente de direito e deveres, promovendo a formação integral do ser humano
O currículo e seus pressupostos	A rede trabalha na perspectiva curricular e extracurricular nos moldes do Mais Educação	A rede trabalha na perspectiva curricular e extracurricular nos moldes do Mais Educação	A rede acredita que existe a possibilidade de propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia	Realiza acompanhamento pedagógico pontual e assertivo
Materiais didáticos usados	Não produziu material específico para a educação integral	Não produziu material específico para a educação integral	Não produziu material específico para a educação integral	Não produziu material específico para a educação integral
O projeto no contexto dos estudantes de inclusão (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação)	Estudo de cada caso, sempre levando em consideração a necessidade específica de cada criança nesta situação	Há uma avaliação sobre a possibilidade de frequência e atendimento, de acordo com cada criança, pois não existe atendimento especializado na educação integral	Nas escolas de Educação de Tempo Integral, os alunos com deficiências e Transtorno do Espectro Autista são atendidos por estes apoios e recursos, conforme a necessidade de cada um	As escolas de ensino fundamental dispõem de um professor especialista para acompanhar e orientar o trabalho das equipes escolares, bem como auxiliar diretamente o fazer pedagógico do professor em sala de aula

<p>As formas de contratação e a formação de professores</p>	<p>FORMAS DE CONTRATAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estatutários - Estagiários <p>FORMAÇÃO:</p> <p>A formação é organizada por tema referente a cada macrocampo e é realizada pelos articuladores (coordenadores do Programa em cada unidade) que participam de formações mensais (interna e externa) e são responsáveis pela capacitação mensal dos educadores (estagiários), que são estes educadores que atuam diretamente com os alunos atendidos no Programa</p>	<p>FORMAS DE CONTRATAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estatutários - Terceirizados - Voluntários <p>FORMAÇÃO:</p> <p>Durante o ano letivo, há formações mensais para os grupos de monitores, arte-educadores e coordenadores do programa, nas diversas áreas desenvolvidas nos projetos, evidenciando as diversas linguagens e objetivos</p>	<p>FORMAS DE CONTRATAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estatutários <p>FORMAÇÃO:</p> <p>A formação aos profissionais da Educação Integral é realizada pelos Orientadores Pedagógicos, Coordenadores Pedagógicos das Unidades em estudos e discussões, com foco na formação integral dos alunos e nos desafios e avanços que este atendimento apresenta</p>	<p>FORMAS DE CONTRATAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Celetistas <p>FORMAÇÃO:</p> <p>Não existem formações direcionadas por disciplinas para todos os docentes da Rede Municipal de Ensino, seja em tempo parcial ou integral</p>
<p>A infraestrutura dos espaços</p>	<p>Em espaços coletivos da escola ou com saídas para efetivação de projetos vigentes</p>	<p>Centro comunitário e espaços coletivos da unidade escolar</p>	<p>Espaços destinados à educação integral dentro do prédio da unidade escolar ou com saídas para efetivação de projetos vigentes</p>	<p>Dentro das unidades escolares</p>
<p>As interfaces com outras Secretarias do município (Saúde, Cultura, Esportes e Meio Ambiente)</p>	<p>As atividades são sazonais e ocasionais. Acontecem quando recebem a visita do dentista nas escolas ou quando ocorrem campanhas como a de “Maio Amarelo”, que reflete sobre questões de prevenção à violência no trânsito</p>	<p>As atividades são sazonais e ocasionais. Acontecem quando recebem a visita do dentista nas escolas ou quando ocorre campanhas como a de “Maio Amarelo”, que reflete sobre questões de prevenção à violência no trânsito</p>	<p>As atividades são sazonais e ocasionais. Acontecem quando recebem a visita do dentista nas escolas ou quando ocorre campanhas como a de “Maio Amarelo”, que reflete sobre questões de prevenção à violência no trânsito</p>	<p>As atividades são sazonais e ocasionais. Acontecem quando recebem a visita do dentista nas escolas ou quando ocorre campanhas como a de “Maio Amarelo”, que reflete sobre questões de prevenção à violência no trânsito</p>

O tipo de monitoramento das escolas	Em parceria com os professores do regular que indicam os alunos através de estudo das sondagens diagnósticas junto com a coordenadora pedagógica e nos Conselhos de ciclo	É realizado pela equipe gestora e pelo coordenador voluntário do programa, direcionado pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação	É realizado pelos Orientadores Pedagógicos, Equipe de Orientação Técnica, em consonância com a Equipe de Chefias da Seção de Ensino Fundamental, estabelecendo parceria com a Equipe Gestora das escolas	Pelos docentes, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais
Os desafios enfrentados	Ampliar e qualificar o atendimento aos municípios	Ampliar e qualificar o atendimento aos municípios, sendo importante realizar acompanhamento pedagógico contínuo e progressivo	Ampliar e qualificar o atendimento aos municípios, readequar e/ou ampliar a carga horária exclusiva de estatutários que trabalham com educação integral Oferecer formação continuada para o atendimento das crianças em período integral e na sua integralidade Aumentar o número de unidades para atendimento, na totalidade, às famílias que solicitam vaga em escolas com ampliação de jornada, considerando a necessidade do atendimento à demanda do período parcial, de forma que todas as crianças do município estejam na escola	Ampliar e qualificar o atendimento aos municípios Manter a qualidade e excelência já conquistadas pelo município
Os resultados das escolas no IDEB	Esta rede não realizou, ainda, qualquer estudo que possa indicar que o IDEB das escolas que oferecem educação em tempo integral está relacionado com a oferta de ampliação do tempo de escola	Esta rede não realizou, ainda, qualquer estudo que possa indicar que o IDEB das escolas que oferecem educação em tempo integral está relacionado com a oferta de ampliação do tempo de escola	Esta rede não realizou, ainda, qualquer estudo que possa indicar que o IDEB das escolas que oferecem educação em tempo integral está relacionado com a oferta de ampliação do tempo de escola	Essa rede não realizou, ainda, qualquer estudo que possa indicar que o IDEB das escolas que oferecem educação em tempo integral está relacionado com a oferta de ampliação do tempo de escola

6 PRODUTO FINAL

A partir dos dados obtidos pelo presente estudo, oriundos das análises dos Planos municipais de educação e dos documentos examinados, pretende-se tanto conceber um Plano de Ação apresentando as potencialidades e os limites/desafios identificados nas propostas de educação integral em jornada ampliada, contidas nas estratégias da meta 6 dos planos municipais existentes das redes municipais de ensino da região do grande ABC Paulista, bem como elaborar um *E-book* com as indicações da pesquisa.

A elaboração dessa formação e deste *E-book* far-se-á mediante a efetivação de seis etapas, a saber:

Etapa 1: discussão com o professor orientador, visando à definição dos aspectos de relevância a serem abordados no *E-book*;

Etapa 2: análise da dissertação na íntegra, para seleção do conteúdo que dialoga com os aspectos relevantes definidos na Etapa 1;

Etapa 3: elaboração do *E-book* contendo um plano de ação formativa aos profissionais das Secretarias de Educação;

Etapa 4: apresentação do *E-book* às Secretarias de Educação da região bem como aos gestores das Secretarias de Educação;

Nesta etapa, o objetivo é apresentar a pesquisa e os resultados obtidos. A pesquisadora reúne-se com a/as equipe responsáveis pela administração da educação integral da cidade na Secretaria de Educação e apresenta sua pesquisa: as suas dimensões, os objetivos, as análises realizadas e os resultados encontrados, elucidando quais são as etapas do Plano de Ação e como será a participação desta equipe neste processo

Esclarece à Secretaria de Educação, as justificativas que torna este *E-book*, relevante para o processo de implantação de educação integral da cidade.

Apresenta-se o plano de ação e quais serão as etapas esperadas para a sua efetivação.

Etapa 5: Encontros formativos com as propostas elaboradas no *E-book*;

Etapa 6: disponibilização do *E-book* na internet.

Assim, além da própria região, este *E-book* ficará disponível na internet no intuito de contribuir com outros municípios que queiram discutir potencialidades e desafios em suas propostas de implantação da Educação Integral em suas redes de ensino e que possam se beneficiar das análises realizadas até o presente momento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada nos municípios do Grande ABC Paulista, no tocante ao Ensino Fundamental, anos iniciais.

As análises dos Planos Municipais de Educação indicaram que as cidades buscam ampliar a oferta de educação básica pública em tempo integral, bem como melhorar a infraestrutura das escolas, realizar parcerias com outras Secretarias do município (tais como Saúde, Cultura, Esportes e Meio Ambiente), garantir atendimento especializado complementar e suplementar para os jovens na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, sendo ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas, entre outras.

Estas são estratégias que, de fato, podem melhorar a educação integral nos municípios analisados da região do Grande ABC. Todavia, é importante salientar que nenhuma das cidades incluiu em seus planos os prazos para a realização de tais estratégias; tal situação enfraquece as indicações contidas nesses planos.

Sob este contexto, também, muitas cidades mantiveram as mesmas estratégias e a mesma redação do Plano Nacional. De fato, foram encontrados elementos de apressamento e de pouco diálogo estabelecido com a sociedade, o que invariavelmente fragiliza o processo como um todo.

As indicações realizadas pelos participantes deste presente estudo trouxeram dados empíricos que revelam uma realidade, às vezes, similar às ideias dos Planos, outras vezes, diferente.

Quanto aos objetivos das propostas de Educação Integral, os municípios, em geral, buscam realizar uma formação global dos alunos, em sua integralidade, possibilitando, desse modo, diferentes oportunidades de aprendizagem para a formação de cidadãos participativos. Verifica-se que esses são, de fato, objetivos ousados, mas que, se bem trabalhados, poderão trazer frutos para os alunos e também para a sociedade em geral.

Em relação ao currículo e seus pressupostos, as redes de ensino trabalham na perspectiva curricular e extracurricular sob os moldes do projeto “Mais Educação”. Todas as redes de ensino analisadas acreditam na possibilidade da criação de

múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, inseridas no currículo da Educação Integral. Trata-se de uma opção curricular que atende aos objetivos propostos pelos municípios.

Essas redes entendem que não é um caminho adequado fazer uso de materiais didáticos gerais para se utilizar no programa de educação integral das cidades, haja vista que elas acreditam que o planejamento das aulas deve partir da realidade de cada espaço e de seus alunos. Embora esta seja uma opção válida, o uso de materiais estruturados, em muitos contextos, pode fornecer auxílio os jovens em suas aprendizagens.

Na totalidade, como regime de trabalho, as redes possuem estatutários, celetistas, contratados, estagiários e voluntários em seus quadros de funcionários. No que concerne à formação destes profissionais, os municípios acreditam que esta deve ser feita de modo articulado com os objetivos do programa, com foco na formação integral dos alunos. Comumente, a periodicidade dessas formações é mensal.

Os municípios não realizam qualquer ação especial de monitoramento das aprendizagens dos programas de Educação Integral. Para o acompanhamento, eles se valem de indicadores do IDEB, bem como utilizam sondagens diagnósticas e programas que são realizados pelas equipes gestoras das escolas (coordenadores pedagógicos, dentre outros) que trabalham com Educação Integral.

As indicações quanto aos desafios enfrentados pelas redes de ensino passam por ampliar e qualificar o atendimento aos munícipes, melhorar o acompanhamento pedagógico, readequar e/ou ampliar a carga horária exclusiva, oferecer formação continuada para o atendimento de crianças em período integral, aumentar o número de unidades para atendimento e manter a qualidade escolar.

Certamente, estes são desafios que exigirão vários esforços das redes de ensino – tanto em termos de organização pedagógica, como financeiros –, devendo contar, ainda, com a participação da sociedade.

De fato, melhorar a Educação Integral do município não constitui tarefa simples, no entanto, o envolvimento da sociedade poderia, com efeito, contribuir para esta melhoria. A escuta da sociedade, que surge na possibilidade de articulação da instituição escolar com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, pode ser de grande valia neste movimento.

Foi possível verificar também, por meio das análises realizadas no presente estudo, que as redes de ensino municipais buscam melhorar a qualidade da Educação Integral em Jornada Ampliada a partir de seus documentos orientadores, como por exemplo, o Plano Municipal de Educação. Resta em aberto um estudo que vise compreender o quanto das propostas dos PME já foram realizadas, já que este não era o objetivo da presente pesquisa.

Em geral, as redes de ensino possuem propostas muito similares de Educação Integral em Jornada Ampliada, sejam em termos de objetivos, currículo, uso de materiais didáticos, monitoramento dos alunos. Todavia, elas apresentam algumas diferenças quanto ao regime de trabalho e seus desafios, muito possivelmente em decorrência de suas particularidades locais. Aqui, também resta em aberto compreender se, de fato, essas propostas funcionam para formar o aluno de maneira integral ou se são o “mais do mesmo”, ou seja, cópias ampliadas da educação regular tradicional.

Ao final deste estudo, espera-se ter contribuído para o debate sobre as propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada em alguns municípios da Região do Grande ABC Paulista.

Almejou-se também com este trabalho, disponibilizar seus resultados a fim de serem utilizados pelas Secretarias de Educação da região, como forma de avanço das políticas públicas de reconhecimento da importância da Educação Integral em Jornada Ampliada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. C. T. de. **O grande ABC paulista: o fetichismo da região**. 2008. 336 f. Tese (Doutorado Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ANCASSUERD, M. P. **Pedagogia da memória: registros históricos e testemunhos em defesa da FAFIL e do projeto de construção do curso de formação de professores na Fundação Santo André**. São Paulo: Porto de Ideias, 2008.

APARÍCIO, A. S. M.; MIRANDA, N. A.; VERASZTOL, E. V. Análise do programa ensino integral na perspectiva do desempenho escolar. **Comunicações**, Piracicaba v. 24, n. 3, p. 7-26, set./dez., 2017.

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, v. 65, p. 3-10, maio 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/706.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. Lisboa, 1977.

BETTO, F. **Formação de Militantes**. 28 jun. 2017. Disponível em: <https://metalurgicos.org.br/noticias/formacao-de-militantes-artigo-do-frei-betto>. Acesso em: 30 set. 2019.

BIONDI, R. L.; FELÍCIO, F. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do SAEB**. Brasília: INEP, 2007.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Presidência da República. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o Serviço Voluntário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9608.htm#:~:text=Art.%201%C2%BA%20Considera%20se%20servi%C3%A7o,recreativos%20ou%20de%20assist%C3%A2ncia%20social%20http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Programa Mais Educação Passo a passo**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caminhos para Elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Série Mais Educação. Brasília: CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos - o Programa Mais Educação**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015.

BRASIL. **Dados do Censo Escolar - 2017**. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Dados do Censo Escolar - 2018**. Ministério da Educação. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Dados do Censo Escolar - 2019**. Ministério da Educação. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

DEMO, P. **Algumas Condições da Escola de Tempo Integral**. 28 nov. 2008. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/search?q=INTEGRAL>. Acesso em: 05 fev. 2021.

DIADEMA. Lei nº 3.584, de 12 de abril de 2016. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação – PME. **Diário Oficial de Diadema**, 12 abr. 2016. Disponível em: http://www.cmdiadema.sp.gov.br/legislacao/leis_integra.php?chave=358416. Acesso em: 05 nov. 2020.

FASHOLA, O. S. **Review of Extended-Day and After-School Programs and Their Effectiveness**. Report nº. 24. Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, out. 1998. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424343.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020

FERREIRA, E. C. **Região Sudeste**: apresentação em tema. 2019. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/352946>. Acesso em: 05 out. 2019.

FIGUEIREDO, J. S. B. A educação em tempo integral no contexto das políticas públicas brasileiras. *In*: Congresso Ibero-Americano de política e administração da educação, 4., 2014. Congresso Luso Brasileiro de política e administração da

educação, 6., 2014. Porto, Portugal. **Anais...** 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/JacquelineDeSousaBatistaFigueiredo_GT5_integral.pdf>. Acesso em: 1 out. 2019.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

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

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Percursos da Educação Integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC/ Fundação Itaú Social/ Unicef, 2013. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1571238/percursos-da-educa%C3%A7%C3%A3o-integral>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos - o Programa Mais Educação**. São Paulo: Itaú Social, 2015. Disponível em: https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_COMPLETO_2015_1118.pdf. Acesso em: Acesso em: 05 fev. 2020.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. O Processo de elaboração dos Planos Municipais de Educação na Região do Grande ABC. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 337-362, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000100337&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2021.

GARCIA, P. S.; PREARO, L. C. O Grande ABC em números: um estudo das características demográficas, sociais e educacionais. *In*: GARCIA, P. S.; PREARO, L. C. (orgs.). **Avaliação Escolar do Grande ABC**. São Paulo, UNI: 2016. p. 123-162. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330541842_O_grande_ABC_em_numeros_um_estudo_das_caracteristicas. Acesso em: 22 mar. 2020.

GARCIA, P. S.; PREARO, L. C.; ROMEIRO, M. D. C.; BASSI, M. S. O Ensino Médio nos Municípios do Grande ABC Paulista: Análise e Interpretação de Alguns Indicadores de Desempenho. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. Madri, v. 9, n. 2, p. 167-189, nov. 2016. Disponível em: https://docplayer.es/64209494-Revista-iberoamericana-de-evaluacion-educativa.html#show_full_text. Acesso em: 22 mar. 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.) **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. São Paulo: Editora Record, 2004. Disponível em: <http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.15-31, abr. 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>. Acesso em: 22 maio 2019.

KASSICK, C. N. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. **Revista HISTDBR**, Campinas, n. 32, p. 136-149, dez. 2008.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: Lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? *In*: BARRA, V. M. L. (org.) **Educação**: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Editora da UFG, 2014. p. 257-308.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-da3bd750092?version=1.3>. Acesso em: 12 nov. 2019.

MEC. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília: Secretaria de Educação Básica/SEB, 2011.

MEC. Ministério da Educação. **IDEB – Apresentação**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 05 fev. 2010.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2020.

MOLL, J. A agenda da Educação Integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *In*: MAURÍCIO, L. V. **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, n. 80, v. 22. Brasília: INEP/MEC, 2009. p. 121-134.

OBEDUCGABC. OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC. **Relatório do primeiro trimestre de 2019**. São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2019.

PADILHA, P. R. Educar em todos os cantos. *In*: GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 7-20.

PARO, V. H. **Escola de Tempo Integral**: desafios para o ensino público. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

PEREZ, S. **Santo André**: a invenção da cidade. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pós-Graduação em História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PRATES, A. M. Q. **Reestruturação produtiva no Brasil dos anos 90 e seus impactos na região do Grande ABC Paulista**. 2005. 139 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico, Espaço e Meio Ambiente) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Estação Ferroviária de Santo André – Prefeito Celso Daniel**. 2020. Disponível em: <http://www3.santoandre.sp.gov.br/turismosantoandre/index.php/estacao-celso-daniel>. Acesso em: 05 fev. 2020.

RIOS, T. A. **O tempo que os alunos ficam na escola**: é possível aproveitar melhor as horas letivas se o trabalho desenvolvido com os estudantes é de boa qualidade. 01 dez. 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/398/o-tempo-que-os-alunos-ficam-na-escola>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SALAMANCA, Declaração. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2021.

SANTO ANDRÉ. Lei nº 9.723, de 20 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Santo André – PME para o decênio de 2015-2025 e dá outras providências. **Diário Oficial de Santo André**, 20 jul. 2015. Disponível em: www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivos/?tipoArquivo=norma&arquivo=LEI_ORDINARIA9723_2357.pdf. Acesso em: 05 nov. 2020.

SANTO ANDRÉ BIZ. **15 fotos antigas de Santo André**. 22 out. 2016. Disponível em: <https://santoandre.biz/844/fotos-antigas>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SANTOS, M. C. dos. **Águas revoltas**: história das enchentes em Santo André. Santo André: Semasa/PMSA, 2002.

SANTOS, T. S. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 22, p. 120-156, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n22/n22a07.pdf>. Acesso em 30 mar. 2020.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Lei nº 6.447, de 28 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, revoga a Lei Municipal nº 5.224, de 25 de novembro de 2003, e dá outras providências. **Diário Oficial de São Bernardo do Campo**, 28 dez. 2015. Disponível em: https://www.saobernardo.sp.gov.br/formularios/LM_6447_2015.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.

SÃO CAETANO DO SUL. Lei nº 5.316, de 18 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial de São Caetano do Sul**, 18 jun. 2015. Disponível em: <https://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/storage/upload/files/PLANOSMUNICIPAIS/23056.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A Formação de Professores para a Educação Integral na Escola de Tempo Integral: Impasses e Desafios. *In*: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al. (orgs.). **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

SOARES-NETO, J. J. et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar., 1959.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

TIRIBA, L. Crianças e Natureza. *In*: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais, 1., 2010. Belo Horizonte, 2010. **Anais...** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 10 abr. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WITTE, K.; VAN KLAVEREN, C. The influence of closing poor performing primary schools on the educational attainment of students. **Educational Research and Evaluation**, v. 20, n. 4, p. 290-307, 2014. Disponível em: <https://research.vu.nl/en/publications/the-influence-of-closing-poor-performing-primary-schools-on-the-e>. Acesso em: 05 fev. 2020.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário



UNIVERSIDADE
MUNICIPAL DE SÃO
CAETANO DO SUL



Prezado (a) senhor (a):

As informações prestadas neste questionário visam subsidiar pesquisa para o curso de Mestrado na área de Educação.

I – INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Idade: _____

3. Município onde reside: _____

Estado civil: _____ Tem filhos? _____

II – INFORMAÇÕES ACADÊMICAS E PROFISSIONAL

4. Sua formação (assinalar mais de um item se for o caso):

() Magistério () Pedagogia Licenciatura Plena () Normal Superior

() Outros. Especificar: _____

5. Há quanto tempo é formado para atuar no magistério? _____

6. Há quanto tempo atua no magistério? _____

Há quanto tempo atua na secretaria de educação?

7. Numere as questões abaixo

Em que tipo de instituição você fez seu curso superior?

() Pública Federal

() Pública Estadual

() Pública Municipal

() Privada

() Não se aplica

8. De que forma você realizou o seu curso superior?

() Presencial

() Semipresencial

() À distância

9. Possui pós-graduação? Em caso positivo informe qual área e a modalidade (presencial ou distância).

() Mestrado

() Doutorado

10. Nos últimos dois anos realizou alguma formação na área de gestão? Qual a duração e o enfoque?

11. Nos últimos dois anos realizou alguma formação na área de educação integral? Qual a duração e enfoque?
12. Qual o tipo da proposta de Educação Integral e quais os pressupostos?
13. Quando a Educação Integral inicia no município?
14. Quantos estudantes, no total, estão matriculados na Educação Integral em Jornada Ampliada da cidade? Se possuem algum cronograma de implantação?
15. Quantas escolas hoje, na sua cidade, funcionam com Educação Integral em Jornada Ampliada?
16. Quais são os investimentos e de onde vem os recursos necessários para a implantação da Educação Integral em Jornada Ampliada da cidade?
17. Como é feita a contratação dos profissionais que atuam na Educação Integral em Jornada Ampliada?
18. A Rede já possui professores em jornada, em uma única escola?
19. Quais são os espaços destinados para o funcionamento da Educação Integral em Jornada Ampliada, bem como os critérios para a escolha destes espaços?
20. Quais são as áreas de macro e microcampos desenvolvidas?
21. Qual a intersetorialidade realizada com as demais secretarias do município (Saúde, Cultura, Esportes, Meio Ambiente) para o funcionamento da Educação Integral em Jornada Ampliada?
22. Como está sendo garantido a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação?
23. Quais são (ou como é feita) as formações aos educadores envolvidos na Educação Integral em Jornada Ampliada da cidade? E se existe formação específica para a Educação Integral em Jornada Ampliada?

24. Como a proposta/concepção de Educação Integral em Jornada Ampliada está descrita no PPP das escolas?
25. De que forma é realizado o acompanhamento pedagógico ofertado na Educação Integral em Jornada Ampliada?
26. Existe algum programa de construção, ampliação ou reestruturação de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral?
27. Existe algum projeto para produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral?
28. A rede atende comunidades indígenas e quilombolas em oferta de Educação Integral em Jornada Ampliada?
29. Quais são (os maiores) desafios que a rede tem com relação a Educação Integral em Jornada Ampliada da cidade?

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE
MUNICIPAL DE SÃO
CAETANO DO SUL



Título da pesquisa: Uma **análise** das propostas de Educação Integral, do Ensino Fundamental, anos iniciais, dos municípios do Grande ABC Paulista, revelando suas singularidades e desafios.

Nome do orientador: Paulo Sérgio Garcia

Nome do pesquisador: Daniela Assensio Galdi

1. **Natureza da pesquisa:** o(a) senhor(a) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade investigar as políticas públicas e as ações tomadas para a implantação da Educação Integral em Jornada Ampliada nas Secretarias de Educação dos sete municípios do Grande ABC Paulista.
2. **Participantes da pesquisa:** Gestores das Secretarias Municipais de Educação.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo, o(a) senhor(a) permitirá que a pesquisadora Daniela Assensio Galdi utilize informações obtidas nesta entrevista para elaboração de sua Dissertação de Mestrado na Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS. O(a) entrevistado(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, por meio do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade.
4. **Sobre a entrevista:** desta será gravada o áudio, com o objetivo de a pesquisadora não interromper falas do (a) entrevistado (a) para anotações ou apontamentos. A pesquisadora desde já se compromete que, em momento algum, fará uso do nome

do (a) senhor(a) em sua dissertação e que manterá sigilo quanto à gravação feita e as informações prestadas. O áudio da entrevista, ao término da pesquisa, será gravado em HD externo que ficará em posse da pesquisadora, que será mantido como arquivo pelo período de 5 anos a contar do término da pesquisa.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados coletados.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o(a) entrevistado(a) declara ciência de que não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo forneça informações importantes sobre as ações de educação ambiental que ocorrem em creches de Santo André, de forma que o conhecimento a ser construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a rede municipal de ensino da cidade de Santo André, na qual a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.
8. **Pagamento:** o entrevistado (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem.

Observação: não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Orientador: Paulo Sérgio Garcia – Telefone para contato: (11) 97221-2271

Pesquisador: Daniela Assensio Galdi – Telefone para contato: (11) 99220-1223

Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS

Campus Centro – Rua Santo Antônio, 50 – Centro

CEP: 09521-160. São Caetano do Sul – SP

Telefone: (11) 4239-3354