

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

Sherida Zaia Alberdi

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO
CAMPO**

**São Caetano do Sul
2020**

SHERIDA ZAIA ALBERDI

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO
CAMPO**

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

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

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

**São Caetano do Sul
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

Alberdi, Sherida Zaia

A Educação integral em São Bernardo do Campo/Sherida Zaia Alberdi.
– São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS,
2020 133 fls.: II.

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda.

Trabalho Final de Curso (Mestrado Profissional em Educação) —
Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, Programa de Pós-
Graduação em Educação, São Caetano do Sul, 2020.

1. Formação de gestores. 2. Gestão da Educação. 3. Educação Integral. 4. Parte Diversificada do Currículo 5. São Bernardo do Campo. I. Miranda, Nonato Assis de. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. 3. A Educação integral em São Bernardo do Campo.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 03/04/2020 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)

Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício (USCS)

Prof. Dr. Eric Ferdinando Kanai Passone (UNICID)

A meu esposo, Jesus Terra Alberdi, e aos meus filhos, Juan Zaia Alberdi e Giovanni Zaia Alberdi, pelo remarcado incentivo e paciência, tão essenciais ao êxito da conclusão desta importante etapa de minha vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, em primeiro lugar, pela oportunidade de viver esta experiência.

À Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e todo seu corpo docente da Pós-Graduação *Stricto Senso*, por me proporcionarem as condições necessárias para o alcance de meus objetivos.

Ao meu caro orientador, Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda, por todo o tempo que dedicou a me ajudar no desenvolvimento da consciência da prática acadêmica.

Aos extraordinários mestres Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia e Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa, pelas colaborações e pelas maravilhosas discussões; verdadeiros incentivadores dos estudos acadêmicos.

À Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício e ao Prof. Dr. Eric Ferdinando Kanai Passone, pelas valorosas sugestões e direcionamentos realizados na banca de qualificação.

À Profa. Dra. Estela Cristina Bonjardim, pela oportunidade da inserção à prática da docência superior, ampliando horizontes e possibilitando novas experiências.

À minha colega de turma, cuja convivência se transformou em uma grande amizade, verdadeiro presente deste Mestrado, Cristina Tugas, pela parceria e pelas oportunidades de discussão e de reflexão.

Às minhas parceiras e amigas de trabalho, pelo incentivo e por estarem sempre ao meu lado, Glaucia Pádua, Helena Zonfrilli, Andrea Oliveira, Cristhiane Vaz, Carla Padoan, Fabiany Funes e Sandra Macedo.

Aos meus filhos, Juan e Giovanni, por todo o amor, paciência e incentivo nos dias de ausência.

Ao meu companheiro de vida, Nino, meu maior incentivador e apoiador, por não ter me permitido desistir, meu agradecimento especial.

Quando a educação não é libertadora, o
sonho do oprimido é ser o opressor.

Paulo Freire

RESUMO

A Educação Integral é um entendimento a partir do qual a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões e se constituir como projeto coletivo, compartilhado pelos estudantes, pelos educadores, pelas famílias e pelas comunidades locais. Entretanto, o que tem sido observado, nos últimos anos, é a busca pela ampliação do tempo de permanência do estudante na escola em detrimento de um modelo de educação que garanta o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Em geral, são programas como Tempo de Escola e o Educar Mais que fazem parte das políticas públicas de Educação Integral da cidade de São Bernardo do Campo (SBC), no Estado de São Paulo, que foram objeto desta investigação. Assim sendo, esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, na linha de pesquisa Política e gestão da educação, de natureza qualitativa, teve como questão de pesquisa: Como têm sido constituídas as políticas de Educação Integral de São Bernardo do Campo? O objetivo geral foi, então, analisar as políticas públicas de Educação Integral de SBC, Estado de São Paulo, na perspectiva documental e de um grupo de gestores escolares. Para alcançar esse objetivo, os seguintes caminhos foram delineados: a) fazer uma análise dos documentos inerentes aos programas de Educação Integral de SBC; b) identificar aspectos comuns entres os dois programas de Educação Integral do município; c) conhecer as concepções dos gestores escolares acerca dos programas de Educação Integral de SBC; e d) propor algumas diretrizes para nortear os caminhos curriculares da Parte Diversificada no município de SBC. Tendo a abordagem qualitativa de pesquisa como premissa, os dados foram obtidos por meio de entrevistas realizadas com gestores de seis escolas do município investigado. De posse dos depoimentos dos participantes da pesquisa, os dados foram agrupados, categorizados e analisados na perspectiva da análise de conteúdo de Laurence Bardin. Em geral, as políticas públicas de Educação Integral de SBC têm sido caracterizadas pela descontinuidade em razão da alternância de partidos e, portanto, de gestores no executivo municipal. Por conta disso, são programas que dependem de vontade política para sua continuidade e, portanto, não podem ser considerados como políticas públicas de educação. Os gestores reconhecem a importância dos programas de Educação Integral em SBC, especialmente do Tempo de Escola, mas consideram que a instabilidade das políticas educacionais representa um fator preocupante para a consolidação da Educação Integral como política pública no município. Por fim, os gestores consideram que a flexibilidade curricular inerente à Parte Diversificada é positiva, mas alguns projetos poderiam ser incluídos no currículo comum que é para todos. Como produto final, considerando as concepções dos participantes da pesquisa, bem como o cenário político atual, foi proposto um documento orientador com foco na proposição de caminhos para a implementação da Parte Diversificada do currículo em SBC.

Palavras-chave: Formação de gestores. Gestão da educação. Educação Integral. Parte Diversificada do currículo. São Bernardo do Campo.

ABSTRACT

Integral Education is an understanding from which education must guarantee the development of subjects in all their dimensions and constitute themselves as a collective project, shared by students, educators, families, and local communities. However, what has been observed, in recent years, is the search for the extension of the student's permanence time at school in detriment of an education model that guarantees the full development of the subjects. In general, programs such as *Tempo de Escola* (School Time) and *Educar Mais* (Educate more) are part of the public policies for Integral Education in the city of São Bernardo do Campo (SBC), in the State of São Paulo, Brazil, which were the object of this investigation. Therefore, this research, linked to the Graduate Program in Education of the Municipal University of São Caetano do Sul, in the line of research Policy and management of education, of a qualitative nature, had as a research question: How have the policies of Integral Education of São Bernardo do Campo been constituted? The general objective was, then, to analyze the public policies of Integral Education of São Bernardo do Campo, State of São Paulo, in the documental perspective and of a group of school managers. To achieve this objective, the following paths were outlined: a) to make an analysis of the documents inherent to the São Bernardo do Campo Integral Education programs; b) to identify common aspects between the two Integral Education programs in the municipality; c) to know the school principals' conceptions about the São Bernardo do Campo Integral Education programs; and d) to propose some guidelines to guide the curricular paths of the Diversified Part in the municipality of São Bernardo do Campo. Taking the qualitative approach of research as a premise, the data were obtained through interviews conducted with principals of six schools in the investigated municipality. With the testimonies of the research participants, the data were grouped, categorized, and analyzed from the perspective of Laurence Bardin's content analysis. In general, the public policies of Integral Education of São Bernardo do Campo have been characterized by discontinuity due to the alternation of political parties and, therefore, of principals in the municipal executive. Because of this, they are programs that depend on political will for their continuity and, therefore, cannot be considered as public education policies. The principals recognize the importance of the Integral Education programs in São Bernardo do Campo, especially the *Tempo de Escola* (School Time), but consider that the instability of educational policies represents a worrying factor for the consolidation of Integral Education as a public policy in the municipality. Finally, the principals consider that the curricular flexibility inherent to the Diversified Part is positive, but some projects could be included in the common curriculum that is for everyone. As a final product, considering the research participants' conceptions, as well as the current political scenario, a guiding document with a focus on proposing paths for the implementation of the Diversified Part of the São Bernardo do Campo curriculum was proposed.

Keywords: Training of principals. Education management. Integral Education. Diversified Part of the curriculum. São Bernardo do Campo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Educação Integral: Trajetória no Brasil	45
Quadro 2 - Currículo diversificado.....	66
Quadro 3 - Currículo do Ensino Fundamental	67
Quadro 4 - Currículo da Educação Infantil	68
Quadro 5 - Perfil dos gestores entrevistados	80
Quadro 6 – Formação dos gestores entrevistados.....	80
Quadro 7 – Estrutura das escolas dos gestores entrevistados	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BA	Bahia
BNC	Base Nacional Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CEU	Centro de Educação Unificado
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIAC	Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEM	Centros Integrados de Educação Municipal
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
ETI	Escola de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Mestrado Profissional
NTE	Novo Tempo de Escola
ONG	Organização não Governamental

PAPP-AEE	Professor de Apoio aos Programas Pedagógicos - Atendimento Educacional Especial
PAPP-TEC	Professor de Apoio aos Programas Pedagógicos - Laboratório de Informática
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
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 ao Adolescente
RJ	Rio de Janeiro
SE	Secretaria de Educação

SUMÁRIO

MEMORIAL	27
1 INTRODUÇÃO	31
2 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	37
3 REFERENCIAL TEÓRICO	51
3.1 Educação Integral	51
3.2 Implementação de políticas públicas de Educação Integral.....	52
3.3 Aspectos curriculares de Educação Integral	55
4 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SÃO BERNARDO DO CAMPO	59
4.1 Programa Mais Educação	61
4.2 Programa Novo Tempo de Escola	63
4.3 Programa Educar Mais.....	64
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
5.1 Descrição da pesquisa	72
5.2 Coleta de dados	73
5.2.1 Pesquisa bibliográfica	73
5.2.2 Pesquisa documental.....	74
5.2.3 Entrevista	75
5.3 Análise de dados.....	76
6 PERCEPÇÃO DOS GESTORES ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO	79
6.1 Perfil dos entrevistados	79
6.2 Perfil das escolas em que atuam os gestores entrevistados.....	81
6.3 Criando categorias	82
6.3.1 Categoria 1: Contribuições dos programas de Educação Integral para a formação dos alunos.....	82
6.3.2 Categoria 2: Articulação entre a Parte Diversificada e a Base Comum Curricular	86
6.3.3 Categoria 3: Alternância dos Programas de Educação Integral de São Bernardo do Campo.....	91

6.3.4 Categoria 4: Aspectos da flexibilização curricular a favor da autonomia da escola	95
7 PRODUTO	99
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES	115

MEMORIAL

Nascida e criada em São Bernardo do Campo, filha de Raul Roberto Zaia e Solange Gimenez Zaia, irmã de Igor Gimenez Zaia. Desde muito pequena, envolta de brincadeiras de escolinha, já mostrava o que o futuro revelaria. Em 1992, ingressei no Magistério na Escola de Primeiro e Segundo Grau “Doutor José Fornari”, onde dei partida a uma grande jornada de experiências e formações e onde me formei em 1995. Ainda em 1992, tive a oportunidade de iniciar-me em meu primeiro emprego, com registro em carteira, como recreacionista de escola de Educação Infantil, em São Bernardo do Campo, de nome Núcleo de Educação Infantil Paraíso dos Baixinhos. E, assim, os anos foram se passando.

Em 1995, já formada no Magistério, iniciei meus estudos superiores. Cursei Pedagogia com licenciatura plena e administração escolar, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo, com conclusão em 1997. Naquele momento, juntamente à minha família, idealizei e criei, no município de São Bernardo do Campo, a Escola de Educação infantil Lua de Cristal. Foi necessário, então, muito amadurecimento para estar à frente da instituição, com quase 200 alunos. Pouca experiência e muita vontade de fazer a diferença na educação!

Na mista tarefa de docência, coordenação pedagógica e, por muitas vezes, também administrativa, é que a minha experiência educacional iniciou sua forma. Além do dia a dia, para o crescimento profissional, foi necessária a realização de cursos e mais cursos para dar respostas a tantas incertezas.

Foi assim que, em 1998, os concursos públicos começaram a fazer parte desta história. Os ideais pedagógicos de até então não eram mais suficientes. As inquietações para compreensão do mundo pediam voos maiores, além do encontrado no universo privado da educação.

Realizei meu primeiro concurso público municipal, para o cargo de professora de Educação Básica, da rede de São Bernardo do Campo, no final do ano de 1998. O resultado saiu, no jornal local, em janeiro seguinte. Minha classificação, de número 1984, a meu ver, à época, no auge de minha ansiedade dos 21 anos de idade, foi muito decepcionante.

Após muito choro e muito mais dedicação e empenho nas formações e nos estudos, inscrevi-me, ainda no ano de 1998, no concurso para o mesmo cargo no

município de Santo André. Seriam duas fases: uma com alternativas e outra dissertativa. Ultrapassadas as fases, a classificação, de número 450, melhorou consideravelmente, vindo a aprovação com uma nota final de 95,43%. Naquele dia, com apenas 22 anos, eu começava a compreender que, para todo sacrifício, haveria um bom resultado. Contudo, para exercício da minha paciência, a nomeação efetiva para o cargo somente aconteceu em 21 de junho de 2001.

Ali eu estava realizada! Continuava minha formação, com realização de diversos cursos e exercia o tão sonhado mister nas redes pública e privada. É certo que, alguns meses depois, acabei sendo convocada pela Rede Municipal de São Bernardo do Campo. No entanto, como já tinha chegado à entendida, à época, “situação ideal”, ao trabalhar com os dois universos, acabei por declinar o cargo.

E, então, a vida pessoal pediu mais atenção. Em 2002, casei-me com o amor de minha vida. Afinal, 10 anos de namoro são para poucos. Em 2004, nasceu nosso primeiro presente de Deus, nosso primeiro filho, lindo, amado e muito esperado, Juan Zaia Alberdi. Mesmo assim, eu continuava navegando nas experiências docentes, entre creche, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental.

Apesar de sempre muito proveitosas, as formações continuadas oferecidas pela municipalidade, eu sentia a necessidade de ir além, mas como com um bebê tão pequeno? Foi então que busquei uma Pós-Graduação semipresencial, no ano de 2005, em Educação Infantil. Dessa forma, conseguia atender a todas as necessidades e a todos os cuidados exigidos pelo meu filho e, ao mesmo tempo, saciar minha vontade de aprender. Assim, conclui minha primeira especialização!

Ainda no mesmo ano, em alvoroços da vida familiar, com a separação dos meus pais, e muitas turbulências dela advindas, houve, por consequências das circunstâncias, o fechamento da escola que criamos. Pouco tempo depois, fui convidada a participar do processo seletivo, na rede de ensino de Santo André, para ser assistente pedagógica – outra denominação dada pela municipalidade andreense para o cargo de coordenadora pedagógica. Eu, como sempre, destemida e prestes a desbravar mais um desafio, prestei o concurso interno e fui nomeada para ser, então, assistente pedagógica de uma pequena creche, em um bairro bastante vulnerável da cidade, o Guarará. Quantos aprendizados, quantos desafios, quantas formações. Enfim, descobri-me novamente feliz, o que aguçou meu lançamento a novos saberes.

Em 2005, conclui a segunda especialização, desta vez em Direito educacional, afinal as políticas públicas já me instigavam ao saber. Logo depois, em 2007, Deus nos presenteou com outro presente, também muito desejado, programado e esperado, meu segundo lindo filho, Giovanni Zaia Alberdi. Naquele momento, senti necessidade de dedicar-me ao máximo aos meus filhos, concluindo que era momento de retornar a trabalhar somente 24 horas semanais, como professora. Aproveitei com eles cada segundo da licença maternidade e, após, como dito, fiquei pouquinho mais de 12 meses trabalhando meio período, tendo mais tempo e dedicação para acompanhar mais de pertinho o crescimento dos meus pequenos.

Em 2009, retornei como assistente pedagógica da Escola Municipal Educação Infantil e Fundamental (EMEIEF) Maria da Graça de Souza, com Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Essa escola possuía uma característica muito peculiar, a de atender, em mais de 80%, alunos de duas instituições assistenciais - Lar São Francisco, que atende a crianças em situação de abrigo, e Lar de Maria, que é uma instituição filantrópica que atende a crianças de alta vulnerabilidade em período contrário ao da escola. Nessa escola, foram muitos aprendizados para além dos pedagógicos. Entendi que a escola era, e é, local de transformação de vidas. Nesse momento, pude mensurar o inestimável valor que uma escola, efetivamente integral, para desenvolvimento integral, fazia na vida daqueles alunos.

E a vida foi traçando os caminhos. De cursos, agora já ministrados por mim, de convites a palestras, a troca de experiências foram se aprofundando para meu entendimento e aprendizado. Enfim, novas portas e percursos surgiram.

Em 2010, a rede de São Bernardo do Campo divulgou o edital de concurso, dentre outros, para cargos de diretor escolar. Fiquei tentada a prestar, mas muitas dúvidas surgiram. Como deixar 12 anos de uma rede que me criou? Como deixar essas crianças que tanto precisam? Como deixar de trabalhar a poucos quarteirões de casa? Foi então que o apoio e o incentivo do meu marido fizeram toda a diferença. Em 26 de novembro de 2010, veio a aprovação, com classificação número 41, e senti que minha história continuaria em outro lugar. Minha nomeação aconteceu em 13 de novembro de 2012.

Fiquei, naquele final de ano, provisoriamente, em uma escola do bairro de Jordanópolis e, no ano seguinte, fui designada para uma outra, que havia estado com uma única diretora por mais de 20 anos. Foram muitos desafios. Entretanto,

acredito que, cada um deles, serviu como aprendizado necessário para o próximo degrau, com proporções, ao menos para mim, nunca sequer imaginadas.

Pois bem. Passados dois anos, a remoção havia chegado e, com ela, também o momento de, enfim, eu escolher minha titularidade. Estudei muito cada vaga, mas havia a possibilidade de eu assumir o Centro Educacional Unificado (CEU) Regina Rocco Casa II, aquele que surgiu a partir dos ideais de tão ilustres educadores, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e outros. É uma escola de desafio gigante, pois conta com 1.800 alunos, mais de 230 funcionários, inseridos em um complexo cheio de obras inacabadas. Não resisti, apesar de tantas outras possibilidades tidas como mais tranquilas.

Em 2015, cheguei ao CEU, onde permaneço até hoje, fazendo o meu melhor, buscando o melhor pelas crianças e também por todos que compõem essa grande escola. Desde que cheguei nessa unidade escolar, meu sentimento de necessidade de aprofundamento dos estudos só cresceu, até porque aquela descoberta inicial da suma importância do aprendizado integral tomou outras proporções.

Em 2017, fiz minha inscrição, então, no tão sonhado Mestrado. Aprovada, iniciei os estudos em 2018, com pesquisa do tema “a educação integral”. Como sempre comento nas aulas, é um descortinar, um desconstruir, um reconstruir e, principalmente, evoluir.

Assim, este memorial não termina, mas aguarda os próximos passos desta que é apaixonada pela família, pela profissão e, principalmente, pela vida.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Integral tem como concepção que a educação precisa desenvolver os sujeitos em todas as suas dimensões – cognitiva, física, social e culturalmente. Nessa linha, a proposta de desenvolvimento do ser humano na Educação Integral tem como propósito a libertação dos sujeitos. Hoz (1988, p. 31) explica que “[...] a educação desenvolverá toda a sua potencialidade quando o processo educativo tenha unidade, como reflexo antecipado, e ao mesmo tempo seja meio para alcançar a unidade de vida na qual a existência do homem torna-se fecunda”.

Na rede de ensino de São Bernardo do Campo, uma cidade da Grande São Paulo, essa concepção, descrita acima, norteia as propostas de programas de Educação Integral, os quais serão estudados neste trabalho, como o Programa Federal Mais Educação, instituído em 2007, parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007a). Por evolução, o Programa Mais Educação, posteriormente nominado também Programa Mais Alfabetização, passou a receber o apoio financeiro do Governo Federal, o que restou alcançado, a partir de 2008, desde que cumpridas às exigências legais, em todo o território nacional. Tal apoio financeiro, destinado diretamente às unidades escolares, com vistas à cobertura de despesas de custeio, é realizado via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que objetiva, por essência, fomentar as práticas pedagógicas desenvolvidas em unidades escolares do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018a, 2018b).

O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria Nº 142/2018, por essência, é uma forma do Ministério da Educação (MEC) qualificar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental e se baseia, precipuamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, apontando, como meios básicos, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 1996, 2018a).

De acordo com o Mais Alfabetização, os alunos são atendidos em uma carga suplementar de cinco horas dentro do período de aulas ou, ainda, 15 horas por semana no contraturno. Tanto no período de aulas como no contraturno são realizadas atividades extracurriculares de língua portuguesa e matemática,

envolvendo artes, cultura, esporte e lazer, todos com acompanhamento pedagógico. A prioridade do Programa são as escolas em situação de risco e alunos em situação de vulnerabilidade ou, simplesmente, com dificuldades de aprendizagem. Também têm prioridade as escolas com indicadores educacionais baixos (BRASIL, 2018a). Sobre esse assunto, registros apontam que:

Quando se busca a ampliação da atuação da escola, através de parcerias externas a ela, a estabilidade e valorização do quadro profissional administrativo e docente é a garantia da continuidade do trabalho, da preservação dos interesses educacionais coletivos e da qualidade das ações educativas. (CAVALIERE, 2009, p. 9).

Nota-se uma preocupação quanto à terceirização do ensino. Apesar dos tempos atuais tomarem por natural a terceirização dos serviços, precisamos atentar-nos quanto à valorização do quadro do magistério, para garantia da qualidade do ensino no Brasil.

Voltando aos programas de concepção da Educação Integral, no município de São Bernardo do Campo, é o Programa Tempo de Escola, desenvolvido pela municipalidade desde o ano de 2010, que busca a ampliação da carga horária escolar dos alunos. Já no ano de sua implementação, o Programa abrangeu 37 unidades escolares, utilizando espaços que, de alguma forma, tinham potenciais educativos ao desenvolvimento das competências humanas por meio das diversas linguagens. Tal Programa, hoje, é nominado Novo Tempo de Escola (NTE). Seu objetivo é mostrar que o processo de aprendizagem das crianças e dos adolescentes do município podia ser intensificado, a partir dos insumos educativos – espaços e pessoas - presentes na cidade, por exemplo: parques, praças, teatros, espaços escolares, dentre outros. Arroyo (2012) explica:

Esses programas coincidem na oferta de mais tempos-espaços de educação para a infância e adolescência populares. Mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espaços de escolarização com outros tempos-espaços de seu viver, de socialização. Programas que ampliam o dever político do Estado e do sistema educacional. (ARROYO, 2012, p. 33).

Todos os espaços da cidade são locais de aprendizagem; assim, uma comunidade envolvida na educação é capaz de transformar a sociedade.

Ainda em 2010, a Secretaria da Educação passou a firmar parcerias com outras pastas, a fim de construir um projeto que conversasse com as várias políticas públicas do município. As principais alianças, já à época, foram firmadas com as

Secretarias de Esporte e Lazer, Cultura e Desenvolvimento Social e de Cidadania. Posteriormente, como vamos referir a seguir, aconteceram as parcerias com as Organizações Não Governamentais (ONGs).

Devemos ressaltar que o programa, em que pese o intuito da Educação Integral, é realizado de duas a quatro vezes por semana, sempre com foco precípua em três eixos, a saber: corpo e movimento; ludicidade; arte e cultura. A primeira abrange danças populares, balé, capoeira, danças de rua e modalidades esportivas, como o *skate*, *Taekwondo*, handebol, natação, entre outros. A segunda área é focada em brincadeiras. E a terceira, em formação musical e artes cênicas e plásticas.

Com o Programa, apesar de não abranger todos os dias letivos da semana, a escola pôde interagir mais com a cultura e a comunidade local, ampliando seu currículo por meio de eventos e de atividades das organizações parceiras. Outro ponto positivo, que se pode visualizar com o desenvolvimento do projeto, foi o reconhecimento e a integração dos saberes da comunidade ao currículo escolar, na medida em que os próprios educadores passaram a se envolver mais com a comunidade. Estes admitiram, em suas aulas, que o desenvolvimento das habilidades e a construção acadêmica fossem associadas, cada vez mais, aos saberes e à cultura local.

Por fim, mas notando-se que todos os programas, alhures referidos, funcionam de forma concomitantemente na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo, o Programa Educar Mais, iniciado no ano 2017, buscou, ainda que em parte, a inserção de escolas da Rede Municipal no formato de tempo integral, ampliando a carga escolar de cinco para nove horas diárias, desta feita em todos os dias letivos da semana.

O Programa Educar Mais está pautado nos diferentes conceitos de integralidade educacional, máxime por acreditar que os diferentes enfoques dados à ideia de Educação Integral, que deve ser, complementam-se. Nesse Programa, a Educação Integral é concebida e trabalhada para o desenvolvimento da formação global do ser humano para a vida em sociedade, vale dizer para a formação do indivíduo, não apenas na sua dimensão intelectual, mas também no desenvolvimento físico, cultural, afetivo e social. Bem por isso, o objetivo é que a organização curricular procure favorecer as múltiplas possibilidades de interação dos estudantes, como indivíduos que são, com o conhecimento construído

historicamente, tudo a ensejar na investidura da construção de competências para a vida em sociedade.

Há, ainda, como um dos pilares do Programa Educar Mais, a observância dos parâmetros a serem seguidos na Educação Integral, com destaque à forma de organização dos conteúdos. Para tanto, as metodologias que permeiam o entrecruzamento dos diferentes saberes, assim como os extraídos das práticas sociais, devem ser tratados, tanto quanto possível, de maneira interdisciplinar, por meio de vivências e de experiências.

No mais, o caráter de integralidade da proposta educativa deve ser feito por meio das escolhas, em que pese individuais, nos moldes de como se dá a articulação entre as diversas propostas oferecidas, senão também pela forma como se faz a organização do tempo e do espaço. Para a organização do tempo, as unidades escolares, segundo as normas, terão de orientar-se por uma matriz curricular que deve ser composta tanto pela denominada Base Comum como também por uma Parte Diversificada.

A Base Comum, como o próprio nome já diz, reflete o que deve ser realizado em todas as unidades escolares da Rede Municipal de São Bernardo Campo, seguindo, pois, os mesmos princípios e orientações para organizar o seu plano de ensino. Já no que diz em relação à denominada Parte Diversificada, subdivididas entre a educação fundamental, que pode ser composta, por exemplo, pelo ensino de uma língua estrangeira moderna, com finalidade de ampliação curricular, e Educação Infantil, cuja Parte Diversificada também deverá se orientar pela ideia de ampliação de experiências pelos alunos, respeitadas, ressaltem-se, as necessidades próprias de cada faixa etária. Cada unidade de ensino pode optar pela promoção de atividades eletivas que julgue mais adequada à realidade, aos interesses e às necessidades de aprendizagem dos alunos, desde que amparados e guiados pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar.

Cabe o destaque, por oportuno, dentro da Parte Diversificada, pela possibilidade de os próprios alunos escolherem a área de habilidade diversificada a ser trabalhada, durante determinado período - um mês, um bimestre, um trimestre -, o que, por consequência, também desenvolve e motiva o seu senso de autonomia, com consciência do próprio processo de aprendizagem.

Estando todos os programas referidos neste princípio em plena execução na Rede Municipal de São Bernardo do Campo, o presente trabalho de pesquisa

justifica-se pela expressiva notoriedade do tema da Educação Integral, com crescente valor no contexto das políticas públicas educacionais recentes. Salientamos que o Programa Mais Educação, hoje intitulado por Mais Alfabetização, não será objeto de pesquisa deste trabalho, pois, ao longo do percurso, foi possível notarmos que a conotação do Programa está mais voltada ao apoio à aceleração da alfabetização do que propriamente à ampliação da jornada para atendimento da Educação Integral.

Nesse contexto, o problema de pesquisa que se apresenta é: Como têm sido constituídas as políticas de Educação Integral de São Bernardo do Campo?

Para responder a essa questão, o objetivo geral desta pesquisa funda-se em **analisar as políticas públicas de Educação Integral de São Bernardo do Campo.**

Estreitando-se, após, em forma de objetivos específicos, o presente trabalho buscou:

- 1) Descrever os programas de Educação Integral de São Bernardo do Campo.
- 2) Organizar os aspectos comuns entre os diferentes programas de Educação Integral de São Bernardo do Campo.
- 3) Conhecer as concepções dos gestores escolares acerca dos programas de Educação Integral de São Bernardo do Campo.
- 4) Propor um documento orientador para os programas de Educação Integral de São Bernardo do Campo.

Essas indagações foram norteadas pela justificativa do comparativo que busca a verificação dos currículos dos programas apresentados frente à qualidade da Educação Integral no município, levando-se em conta que a ampliação do tempo tem por objetivo, de acordo com a Lei, proporcionar um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

Assim sendo, esta dissertação, além do Memorial e desta Introdução, está dividida em mais sete seções. A segunda seção aborda os aspectos históricos e legais da Educação Integral no Brasil. A terceira seção traz o referencial teórico desta pesquisa que discute a Educação Integral, a implementação de políticas públicas de Educação Integral e os aspectos curriculares da Educação Integral. Na quarta seção, buscamos descrever os Programas que envolvem a Educação Integral em São Bernardo do Campo. Na quinta seção, delineamos os procedimentos

metodológicos: descrição da pesquisa, a coleta e a análise de dados, que envolveram a pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas. Na sexta seção, discutimos a percepção dos gestores acerca das políticas públicas de Educação Integral de São Bernardo do Campo. Por fim, encerramos com o produto elaborado a partir dos resultados desta pesquisa e as considerações finais, seguidos das referências e dos apêndices.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”, disse Anísio Teixeira em seu livro *Educação para a Democracia*, de 1936.

As primeiras ideias, experiências e propostas do tema Educação Integral no Brasil iniciaram já nas primeiras décadas do século XX, em que pese com interpretações distintas, de acordo com as correntes políticas da época, mas que serviram, e ainda servem, de referência para o desenvolvimento de novas políticas de educação em tempo integral.

Ainda neste início do século XX, manifestações, foram ganhando maior evidência e a educação tornou-se um dos princípios dos governos, destinada à formação de mão de obra para a indústria (KASSICK, 2008, p. 136). Segundo Cavaliere (2002, p. 133), o que se buscou foi proporcionar uma educação para a realidade dos brasileiros, observando, principalmente, questões políticas e sociais que objetivavam principalmente os governantes.

Ainda, diz-nos Cavaliere (2010, p. 249) que, em meio aos educadores mais importantes do Brasil no tema de Educação Integral, está Anísio Teixeira, um profundo colaborador das mudanças efetuadas no âmbito educacional. Já, na formulação e na aplicação de propostas inovadoras de educação, em uma perspectiva de Educação Integral, aqui no Brasil, estão os pioneiros Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira.

Para Nagle (1974, p. 190), a ampliação da rede escolar, o melhoramento das condições de funcionamento das instituições escolares existentes, a criação de novas instituições, até mesmo de caráter além da escola, o que lhe é atribuído além da educação.

Em 1930, durante o Governo Getúlio Vargas, alguns educadores, dentre eles o filósofo Anísio Teixeira, iniciaram uma luta por uma revolução pedagógica. Tal luta, comum aos interesses políticos da época, em que a escola teve o acesso e a gratuidade garantidos como direito, como oportunidade de ascensão e de inclusão social, na Constituição de 1946, nos artigos 166 e 168, em seu 2º parágrafo (BRASIL, 1946). Discorrem os artigos sobre a fundamentação que torna o ensino

oficial e acessível a todos. Na busca de soluções para os problemas verificados no sistema público de ensino brasileiro, Nunes (2001) aponta que Teixeira realizou duas viagens aos Estados Unidos. O autor afirma que:

A primeira viagem à América dura sete meses e foi realizada em 1927. Nela Anísio Teixeira iniciou-se no pensamento de John Dewey (1859-1952), travou relações de amizade com Monteiro Lobato (1882-1948), na ocasião, adido comercial em Nova York, realizou excursões pedagógicas e ainda preparou o terreno para uma visita mais prolongada àquele país em meados de 1928 e 1929, quando teve oportunidade de estudar. (NUNES, 2001, p. 18).

Em 1932, tais intelectuais uniram-se para lançar o Manifesto dos Pioneiros, embasados nos pensamentos do influenciador norte-americano, o filósofo John Dewey (1852-1952).

O pioneiro Anísio Teixeira, na educação, teve início marcado com o cargo de diretor da Instrução Pública no Estado da Bahia, por ele assumido. Nesse período, as ações de Teixeira já guardavam influências percebidas durante suas viagens aos Estados Unidos da América, as quais marcaram sobremodo seu modo de pensar, na medida em que ampliou o seu repertório teórico para a elaboração e a defesa de uma reforma mais ampla no campo educacional brasileiro, ancorada no pensamento de John Dewey, qual seja:

[...] educar é tecer relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve, de forma que se tornem capazes de distinguir as situações, nessa cultura específica, que estão a exigir mudanças; é também torná-los capazes de agir para a realização dessas mudanças. (CAVALIERE, 2007, p. 1022).

Segundo Dewey (1959, p. 93), uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. Assim, para Anísio Teixeira, em suas propostas de Educação Integral, os alunos deveriam receber uma formação completa. Em suma, a escola ultrapassa a mera transmissão dos conteúdos e aponta para a formação integral do aluno.

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, a única escola que se opunha à tradicional era a de tempo integral. Segundo o Manifesto,

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus grãos e manifestações como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos

(instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. (MANIFESTO dos Pioneiros, 1932, p. 192-193).

Vislumbrou-se, com o manifesto, a possibilidade concreta de intervir-se, de modo efetivo, na então organização educacional e social existente no Brasil, com enfoque precípuo na defesa da universalização da escola pública, laica e gratuita, que também se apontava aos filhos das classes menos favorecidas que chegavam ao espaço escolar. É nesse sentido que Teixeira defendeu a efetivação de um sistema público de ensino. Ele desejava dar à escola

[...] seu 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. Além disso, desejamos 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. (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

O Manifesto dos Pioneiros, de 1932, que defendia, em sua essência, novas diretrizes e programas de reformulação educacional para a nação brasileira, apontava justamente a educação como sendo um dos maiores problemas nacionais, já que o formato utilizado era entendido como verdadeiro meio de segregação social.

Preconizava-se, ainda, que a Educação Nova tinha o essencial escopo de extirpar o denominado privilégio de alguns grupos, determinado eminentemente por seu estado social e/ou econômico e afirmar a condição de igualdade de direitos, ainda que diferenciados por suas habilidades cognitivas.

A escola, como oportunidade de mudança social, teve o acesso e a gratuidade garantidos como direitos na Constituição de 1946, por meio do Art. 166 e do Art. 168, em seu parágrafo II:

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. [...] Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: [...] II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; [...] (BRASIL, 1946, n.p.).

Os documentos trazem sobre a fundamentação que transforma o ensino oficial e acessível a todos; entretanto, Anísio Teixeira já evidenciava para a afirmação da garantia, que o direito de acesso à educação não se tornaria garantido

se o modelo de organização escolar não se ajustasse aos novos sujeitos da educação, à época (TEIXEIRA, 1969).

A Educação Nova deveria, então, por essência, reconhecer que todo indivíduo tem o direito de ser educado até onde suas aptidões naturais permitirem, independentemente das razões de ordem econômica e social. “Dessa forma, ao invés de segregar os membros de suas famílias, propõem, com base no ideário liberal-cristão, a segregação dos dominados” (PARO, 1988, p. 207).

Segundo Saviani (2004), a democracia educacional deriva da educação ser uma função exclusivamente pública, laica e gratuita, ideia defendida pelos pioneiros. Foi por meio dessas essências que o movimento Escola Nova ganhou, pouco a pouco, impulso e passou a se desenvolver no Brasil, com importantes impactos, ainda que não de grande monta em um primeiro momento, de transformações econômicas, sociais e políticas.

Posteriormente, no início da década de 1950, Anísio Teixeira, assim que assumiu o cargo de Secretário de Educação e Saúde no Estado da Bahia, decidiu posicionar sua concepção. Durante a gestão, o educador e filósofo, em uma das ações de grande relevância, foi o idealizador do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, no bairro da Liberdade em Salvador, popularmente denominado de Escola-Parque.

O filósofo Anísio Teixeira, em suma, foi essencialmente um educador, um gestor, um pensador das formas institucionais de transmissão de cultura, com remarcada capacidade de avaliar a extraordinária importância da educação escolar, como meio para integralizar o Brasil na civilização letrada.

A escola, portanto, não poderia continuar a ser dominante de instrução bancária, mas, sim, oferecer, pois, à criança, oportunidades completas de vida, em que se compreende atividades de estudo, de vida social, de trabalho e de jogos. Para essa escola, contudo, precisava-se de um currículo, de um novo programa e, como não deveria deixar de ser, de um novo professor. Essa, portanto, teria de ser a escola primária, com resoluções, em sua essência, dos problemas da rígida estagnação social e dos consequentes graves desníveis econômicos existentes na sociedade, em essência ao regime democrático. Uma escola nova de educação primária, baseada no mais moderno conceito pedagógico, baseada em Educação, não somente pelo período em que o aluno permanecia na escola, mas também, e principalmente, no currículo oferecido.

A infraestrutura física oferecida cingia-se em pavilhões: a Escola classe, que eram voltada às atividades do currículo comum com foco no desenvolvimento das atividades convencionais de outras escolas, por exemplo, o estudo de ciências físicas e sociais, de leitura, de escrita, de aritmética; e a Escola Parque, que estava destinada às atividades que estimulavam as diversas habilidades voltadas às práticas de educação artística, de educação física, de artes industriais e, sobretudo, atividades que fossem socializantes.

Para Anísio Teixeira (1976), a instituição escolar precisaria assistir às necessidades de ensino e de educação, conforme as novas exigências, assim como à necessidade de vida e de convívio social. Todo esse processo até então desenvolvido acabou por culminar na LDBEN de 1961. O projeto foi transformado em Lei – datada de 20 de dezembro de 1961, a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024/1961 – pelo Presidente João Goulart, apesar do veto a 25 dispositivos, que mais tarde foram aprovados pelo Congresso Nacional.

Nesse percurso, ocorreram conflitos entre os movimentos que buscavam a escola pública e os movimentos privatistas. Em 13 anos percorridos, foi um longo e intenso debate, de um lado o Estado e a sociedade civil, que defendiam a escola pública; e, de outro lado, os partidários da liberdade de ensino. Para os primeiros, o financiamento do Estado deveria ser empregado nas escolas oficiais, que deveriam ministrar um ensino obrigatório, gratuito e laico. Para os outros, esses recursos deveriam ser transferidos às instituições particulares, que ministrariam o ensino conforme as orientações ideológicas das famílias.

Por fim, a primeira LDB, promulgada em 1961 (Lei Nº 4.024/61), tendo Anísio Teixeira ocupado uma ativa posição de destaque naquele momento, fomentou suas ideias: “[...] formação geral e comum de todos os cidadãos e a constituição dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna” (TEIXEIRA, 1976, p. 37).

A partir de 1961, com base na “velha” Lei, como era conhecida pela longa permanência em discussão, foi que as escolas tiveram maior liberdade na elaboração de programas bem como em seus desenvolvimentos de conteúdos de ensino.

Já em 1964, com o Golpe Militar no Brasil, as inovadoras ações em cena na educação brasileira restaram sobrestadas, já que possuíam, segundo a visão dos líderes políticos, grande proximidade com o campo político destituído do poder. Paro

(1988) afirma que tudo aquilo que é novidade se inclina a mostrar certa resistência, não sendo diferente ao que se diz sobre a Educação Integral, pois o Regime Militar, em meados da década de 1960, mostrou resistências contra essas escolas. As restrições apontadas pelo Governo dificultavam os procedimentos pedagógicos e, com o passar do tempo, a educação ficaria muito onerosa aos educadores, quiçá as escolas.

O projeto, Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola Parque, não teve, entretanto, seguimento pelos governos seguintes, vindo a ser abandonado em seus primeiros ideais, sobretudo durante o Regime Militar, o qual cassaria seu idealizador, Anísio Teixeira. Nesse sentido, a seguinte formulação de Florestan Fernandes é aqui plenamente endossada:

O que se procurava impedir era a transição de uma democracia restrita para uma democracia de participação ampliada ... que ameaçava o início da consolidação de um regime democrático-burguês, no qual vários setores das classes trabalhadoras (mesmo de massas populares mais ou menos marginalizadas, no campo e na cidade) contavam com crescente espaço político. (FERNANDES, 1980, p. 113).

Apesar de a concepção de Educação Integral permanecer adormecida por 20 anos, ela não morreu; ao contrário, renasceu na década de 1980 com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro, criados por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no Governo de Leonel Brizola.

Com a criação dos CIEP, no período de transição entre a Ditadura e a reabertura política, passamos a vivenciar uma expressiva luta pelas escolas públicas de horário integral, com o objetivo de oferecer ensino público de qualidade, proporcionando educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, as escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme. Alguns estudiosos acreditam que, para criar os CIEP, Darcy Ribeiro havia se inspirado no projeto Escola-Parque de Salvador, de Anísio Teixeira, datado de 1950.

No entanto, o projeto dos CIEP recebeu muitas críticas, entre elas algumas referentes ao custo dos prédios, à qualidade de sua arquitetura, sua localização, e até sobre o sentido de um período letivo de oito horas. Muitos acreditavam que o projeto arquitetônico tinha primazia sobre o pedagógico, sobretudo pela ausência de equipes de educadores qualificados para esse projeto educacional.

Em meados da década de 1980, o fim do Regime Militar trouxe a expressiva liberdade ao ensino das escolas e outros benefícios à população brasileira. Por dois mandatos (1983-1987 e 1991-1994) no governo do Rio de Janeiro, Leonel Brizola possibilitou a proposta de Educação Integral com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). O programa foi considerado uma inovação, no Brasil, na educação pública, pois oferecia, em período integral, de qualidade, uma escola pública a todos os alunos. Para além disso, pretendia cuidar da vulnerabilidade das crianças carentes, que ficavam nas ruas, ofereciam uma Educação Integral – ideia iniciada por Anísio Teixeira, que inovava com princípios educacionais e sociais.

Os CIEP foram criados para além do Rio de Janeiro: também em Curitiba, Estado do Paraná, com o Projeto de Educação Integrada em período integral; em São Paulo, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC); e os Centros Integrados de Educação Municipal (CIEM) em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (FIGUEIREDO, 2014).

Na década de 1990, surgiu a experiência dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), do Projeto Minha Gente e do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Esses dois Programas foram tentativas do Governo Federal, à época, de garantir Educação Integral às crianças de baixa renda. Isso se deu no Governo do Presidente Collor, que implementou o projeto de escola pública em tempo integral. Os CAIC foram criados como parte do “Projeto Minha Gente”, como dito, no Governo Collor em 1991, no modelo dos CIEP criados no Rio de Janeiro, pelo Governo Brizola.

O objetivo principal desses centros era proporcionar a atenção às crianças e aos adolescentes, em busca de uma educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros. Paro (1988, p. 190) ressalta que “[...] o adjetivo integral não diz respeito à extensão do período diário de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa”.

Os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC), em 1992, foram renomeados e passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAIC), com 444 escolas que mais pareciam escolas regulares. O que diferenciava significativamente era o caráter do atendimento, deixando de ser centros de educação. Em suma, perdeu-se a concepção de Educação Integral para atenção integral.

A educação de tempo integral, atualmente, baseia-se na legislação brasileira, por meio da LDB Nº 9.394/1996. Seu Art. 34 indica a Educação Integral em Tempo Integral e considera que “[...] 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, n.p.).

Verifica-se, ainda, no §2º do mesmo artigo, que seja ministrada progressivamente a educação em tempo integral, para sanar as demandas dos sistemas de ensino. Segundo Miranda, Veraszto e Aparício (2017, p. 11), no artigo *Análise do programa ensino integral na perspectiva do desempenho escolar*, “[...] fica evidente que o tratamento dado pelo governo à educação integral diz respeito ao aumento do tempo escolar; daí a expressão escola de tempo integral em detrimento de educação integral”. Para Cavaliere (2014, p. 1214), no PME, a “[...] educação integral expressa a superação de uma visão que limita a tarefa escolar às disciplinas convencionais, mas expressa também uma metodologia organizacional, um modo de fazer essa ampliação das funções da escola”.

Surgiu, então, a partir da LDB Nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Seu objetivo era melhorar a educação no país com diversas metas. O PNE propunha a ampliação do dia letivo; para o Ensino Médio, mais horas de atividades, o qual passaria a seis horas, com aumento de disciplinas no currículo. Estas visavam a Educação Integral de forma gradativa. Depreendemos, portanto, que

[...] não há como ignorar que a ampliação do tempo escolar que tem como foco a aprendizagem do aluno e não apenas o ensino, é uma ação necessária, mas não o suficiente para a busca da melhoria da qualidade social da educação [...]. (MIRANDA; VERASZTO; APARÍCIO, 2017, p. 21).

Nessa perspectiva, percebemos que a política educacional deixa claro o objetivo apenas na ampliação da carga horária. É importante uma reflexão sobre as intencionalidades da ampliação do tempo escolar quando vinculadas à qualificação para atingir índices de avaliações de larga escala. Replicamos que essa não seja a finalidade, mas o direito de fato de uma educação laica de qualidade para todos. Nesse sentido, para 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 limitarmos 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).

Pautado nas ideias de Arroyo, visando o movimento de uma concepção de Educação Integral que pressupõe o pleno desenvolvimento das pessoas nas diferentes etapas da vida, no Quadro 1, a seguir, é possível observar a linha do tempo da Educação Integral, dos movimentos e dos marcos legais que afirmam progressivamente a concepção de educação para o desenvolvimento integral: não apenas ter mais da mesma escola, mas, sim, uma educação pública de qualidade na perspectiva de garantia de direitos e superação de desigualdades.

Quadro 1 - Educação Integral: Trajetória no Brasil

	1932	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova
Escolas-parque: Anísio Teixeira (BA)	1950	
	1980	CIEP– Centro Integrados de Educação Pública (RJ) Darcy Ribeiro
Constituição Federal: Educação como direito e dever da Sociedade, família e Estado	1988	
	1990	ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação LOAS – Lei Orgânica Assistência Social	1996	
	2001	PNE – Plano Nacional de Educação
Mais Educação MEC	2007	
	2013	DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
Plano Nacional de Educação	2014	
	2017	BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Fonte: Elaborado pela autora com base em São Bernardo do Campo (2019b, p. 20).

A partir dessa escola de qualidade e da articulação de um território educativo que a alargue e a situe, temos o caminho percorrido pela Educação Integral exposto no Quadro 1: o movimento escolanovista, cujo marco é o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932; a proposta das escolas parque de Anísio Teixeira, na Bahia; a proposta de educação popular e os círculos de leitura comunitários de Paulo Freire; a proposta dos CIEP propostos por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro; a instituição do

direito à educação para o pleno desenvolvimento proposto pela Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; a Lei Orgânica da Assistência Social e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação em 1996; a Política Nacional Mais Educação de indução da ampliação de ofertas curriculares socioeducativas em contraturno escolar; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2010; o Plano Nacional de Educação de 2014 (ampliando e aprofundando o PNE de 2001); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Outra iniciativa, na perspectiva de uma Educação Integral que busca desenvolver o aluno na sua amplitude, realizada na capital de São Paulo, foi a criação dos Centros Educacionais Unificados (CEU), na gestão da então Prefeita Marta Suplicy, entre os anos de 2000 e 2004. Os CEU também foram inspirados nas Escolas-Parques, e eram compostos por Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Esses centros, como polos de referência na comunidade para incentivar o protagonismo juvenil, tinham como objetivo o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Os 29 CEU eram compostos por núcleos, unidades e espaços, interligados por meio de um trabalho conjunto das diferentes Secretarias, com o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, artísticas e de inclusão digital (SANTOS, 2019). Ainda de acordo com o autor:

Em 2019, a cidade de São Paulo conta com alguns centros que desenvolvem diversas práticas educativas, culturais e recreativas. Essas atividades são desenvolvidas nos espaços das aulas regulares e mantém proposta de integração com a comunidade em que estão inseridos. (SANTOS, 2019, p. 28).

A ideia e a experiência foram estendidas ao município de São Bernardo do Campo, em 14 de abril de 2012, com a inauguração do primeiro CEU da cidade, denominado Centro Educacional Unificado Regina Rocco Casa, inicialmente com capacidade de atendimento a 5.168 crianças, até dez anos de idade.

O crescimento do modelo deu espaço, no município, a mais quatro unidades. Posteriormente, contudo, em razão da troca do executivo municipal, os CEU acabaram por sofrer alteração de intitulação, em que pesem contar, ainda hoje, com os mesmos fundamentos e disposições iniciais.

Outro programa com destaque significativo, e que também ampliou a concepção da educação em tempo integral, foi o Mais Educação, do Governo Federal, criado em 2007. Esse Programa, com apoio financeiro, técnico e curricular,

surgiu como alicerce para que municípios e estados, com foco na educação em tempo integral de qualidade, reformulassem seus projetos educacionais, propondo um currículo em que as atividades pedagógicas dialogassem com a própria formação do indivíduo.

O Programa Mais Educação (PME), implementado em 2008, como parte constitutiva do PDE, restou regulamentado tão somente em 2010. De início, optou-se por destiná-lo às escolas de Ensino Fundamental com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cujo objetivo é mensurar a qualidade do ensino ofertado por cada escola e pelas redes de ensino, mas depois se estendeu às demais escolas.

O PME, por essência, é destinado às crianças, aos jovens e aos adolescentes, e parte do pressuposto do quanto é necessário se conhecer as experiências educacionais, que se desenvolvem dentro e fora das escolas, para que esta se torne um espaço destinado ao diálogo entre o currículo escolar e a cultura local. Assim, o PME tem por objetivo “[...] a conquista efetiva da escolaridade dos alunos, através da ampliação de experiências educadoras, realizadas em práticas além do horário escolar, sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos” (BRASIL, 2009b, p. 15).

As escolas estaduais de ensino fizeram a adesão ao PME pelo portal do PDDE. Levando-se em consideração suas propostas pedagógicas, as escolas poderiam escolher 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; Educomunicação e Educação Econômica.

O PME também traz uma lista de critérios para a definição do público-alvo a ser atendido, 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)” (BRASIL, 2009b, p. 13). O PME também abriu a possibilidade de participação de educadores, no sentido mais amplo da palavra - profissionais, populares voluntários, agentes culturais, estagiários da área, monitores, dentre outros, com claro objetivo de se construir uma rede de aprendizagem.

A metodologia do Programa “[...] pode ser compreendida como um instrumento de diálogo e troca entre os saberes de escola e comunidades” (BRASIL, 2009b, p. 14). Portanto, o que se observa é que o PME propõe, de um lado, a

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

O PME acabou por ser reformulado no ano de 2016, passando a ser intitulado Programa Novo Mais Educação, mantida a estratégia do Governo Federal em melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, desta feita com foco na língua portuguesa e em matemática. A adesão das escolas nesse novo Programa aconteceu em novembro de 2016, após a atualização dos cadastros das unidades e da inserção do número de alunos que participariam das atividades no ano letivo seguinte. As escolas fizeram, ainda, a escolha da carga horária semanal das atividades complementares, escolhendo entre as duas opções disponíveis – cinco ou 15 horas. Após isso, houve o cadastro de um articulador das atividades de Educação Integral, que deveria ser escolhido entre um dos efetivos da unidade escolar, e, por fim, executada a escolha das três atividades complementares para compor o currículo.

Para elucidar a compreensão das propostas do Programa Novo Mais Educação, foi também lançado junto a ele um documento intitulado “perguntas frequentes”, que trazia, dentre outras, como exemplo, as orientações referentes à questão da formação exigida de mediadores e facilitadores, a saber: “não é necessário que os mediadores e facilitadores tenham Ensino Superior”, mas, reforçando a importância, de que estes tenham “perfil compatível com as atividades que vão realizar” (BRASIL, 2017, p. 1).

Há, contudo, propostas diferenciadas quanto ao uso dos espaços para a formação dos discentes. Algumas experiências listadas, inclusive, propuseram a utilização do próprio espaço escolar comum, para a realização do tempo integral. Outras, entretanto, priorizaram a construção de centros específicos, com exclusiva finalidade de atender à demanda da formação integral. Por fim, outras iniciativas contaram com a utilização de espaços educativos outros da própria cidade, para viabilizar a formação dos alunos.

Como vemos, do cenário educacional atual, a concepção de Educação Integral segue apresentada por diversas propostas de organização, seja no atinente aos mesmos espaços do ensino regular, seja no concernente a outros espaços planejados fora da unidade escolar, seja no que tange às parcerias com outras

entidades públicas ou privadas, mas sempre com o foco no desenvolvimento das atividades que levem à completa formação dos alunos.

Forçoso ressaltarmos que há programas que apresentam um formato de organização em perspectiva assistencialista; há outros que evidenciam eminentemente a proposta restrita ao oferecimento, no contraturno, de atividades diversificadas aos alunos. Entretanto, ambos os formatos contribuem, cada um à sua maneira, para a execução, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das políticas, em vigor, de educação em tempo integral.

Não podemos deixar de registrar, por oportuno, que a Educação Integral tem se deparado com diversos desafios, desde o ano de 2013, em razão da conjuntura política e econômica do país, com destaque para a redução orçamentária – tendo em vista que o PNE 2014-2024 previa o aumento de investimentos na educação, inclusive em detrimento do próprio fortalecimento das políticas de formação dos professores.

As questões públicas que motivam o PNE podem ser vislumbradas nas desigualdades educacionais, na necessidade de ampliar o acesso à educação e a escolaridade média da população, na baixa qualidade do aprendizado e nos desafios relacionados à valorização dos profissionais da educação, à gestão democrática e ao financiamento da educação. (BRASIL, 2014, p. 11).

O PNE figura como importante elemento da política educacional, pois nele estão compreendidos estratégias, metas e indicativos que possibilitarão, desde que implementadas, uma nova organização da educação em caráter nacional, objetivando ações governamentais para os próximos anos. O PNE prevê 20 metas com suas relativas estratégias para implementação. Vejamos o que prevê a Meta 6: “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014 *apud* SANTOS, 2019, p. 33).

Para alcançar a Meta 6, o PNE apresenta nove estratégias. Dentre elas, apresentamos quatro que têm como objetivo garantir as condições necessárias à ampliação do atendimento de educação em tempo integral:

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; [...] 6.9) 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 *apud* SANTOS, 2019, p. 90).

Contudo, a grandeza educacional e a boa qualidade de professores e de gestores educacionais, para além da conjuntura que visam à manutenção de recursos em função, mesmo não na quantia necessária, de original prática, podemos afirmar que “[...] estão muito próximas da realização de uma escola onde permanecer o dia inteiro significa viver e aprender mais e melhor” (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 172).

Pela análise vista por esse ponto, podemos perceber que a Educação Integral ainda é um lento processo de construção. Em que pese ser negativo, por um lado, sobretudo em relação à demora na vinda de bons frutos para a sociedade, não podemos olvidar o lado positivo, consistente na possibilidade, enquanto se percorre o percurso, de políticas nos tempos atuais, que nos fazem refletir sobre acertos e erros, pois, da expansão e do aprimoramento dos modelos tidos exitosos. Assim sendo, na seção que segue, apresentamos o referencial teórico desta pesquisa, voltado à Educação Integral no Brasil.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Buscamos, com esta seção, fazer um panorama da Educação Integral no Brasil. Abordamos a implementação de políticas públicas de Educação Integral e os seus aspectos curriculares.

3.1 Educação Integral

A formação humana é um processo integral. Ela acontece ao longo de toda a vida, em diversos espaços e a todo tempo. É também o trilhar individual e a trajetória social, em que valores, formas de formação social e concepções se misturam as suas próprias escolhas, preferências e habilidades.

A diretriz da Educação Integral busca garantir o desenvolvimento humano em todas suas dimensões: intelectual, cultural, física, social e afetiva. Ela nos remete ao tempo escolar, ou melhor, aos tempos escolares, e o que se faz nesses tempos. Segundo Parente (2010, p. 139): “A forma como a escola se organiza, ou seja, o seu tempo é decorrente das construções e necessidades históricas que a determinaram. Necessidades advindas dos processos históricos, sociais e culturais”.

A ampliação da jornada será inevitável, desde que sejam concedidas todas as diretrizes previstas pelo PNE, especificamente na Meta 6. Essas diretrizes foram discutidas pela sociedade, foram escritas por um coletivo de pessoas envolvidas na concepção de uma Educação Integral que desenvolva o indivíduo como um todo, e isso têm de descentralizar para os Planos Estaduais e Municipais, os quais necessitam contemplar essas concepções.

Uma escola de Educação Integral contemporânea, que atende à concepção da equidade, à inclusão e à sustentabilidade é a que se busca promover. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica,

[...] à organização do espaço curricular e físico, se imbricam e se alargam, por incluir no desenvolvimento curricular ambientes físicos, didático-pedagógicos e equipamentos que não se reduzem às salas de aula, incluindo outros espaços da escola e de outras instituições escolares, bem como os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região. (BRASIL, 2013, p. 27).

Anísio Teixeira lutava por uma escola de tempo integral, mas também pelo enriquecimento do currículo com atividades práticas, tornando a escola parte da comunidade e voltada à vida do aluno. Essa concepção de Teixeira, que direciona

um projeto educacional para o Brasil, já considerava a necessária e indissociável escola-comunidade. “[...] a criança com os aspectos fundamentais da civilização, habituá-la ao manejo de instrumentos mais aperfeiçoados de cultura e dar-lhes segurança de inteligência e de crítica para viver em um meio de mudança e transformação permanentes” (TEIXEIRA, 1997, p. 85).

Para Teixeira, a educação não cabia limitada ao espaço-tempo da escola, uma vez que só se faz educação se contextualizada. Assim, compreender melhor o mundo em que vivemos e atuar na sua transformação é tarefa e ação de todos.

3.2 Implementação de políticas públicas de Educação Integral

Políticas públicas são movimentos coletivos e sociais que têm por objetivo à busca da garantia de direitos de uma sociedade, envolvem tomadas de decisões e/ou compromissos com determinados fins. Para Secchi (2014, p. 48), “[...] a formulação da política pública refere-se ao processo de criação de opções sobre o que fazer a respeito de um problema público”.

As decisões do Governo brasileiro, no que diz respeito à Educação Básica, formam um conjunto de políticas públicas definidas na busca de colocar o país em melhores resultados alcançados pelos alunos em condições similares aos presentes nos demais países. Segundo Parente (2018),

[...] às vezes as soluções surgem antes dos problemas; muitos gestores pensam em inovações, criam determinadas ações e, secundariamente, pensam nos problemas que podem se beneficiar com tais ações. Muitas vezes, são formuladas políticas sem que temáticas específicas estejam pautadas na agenda. (PARENTE, 2018, p. 422).

São “[...] políticas de educação integral em tempo integral estruturadas [...]” e “[...] políticas de educação integral em tempo integral semiestruturadas [...]” (PARENTE, 2016, p. 575). Por essa vertente, é notável o papel dos órgãos governamentais voltados à educação na elaboração de políticas públicas para garantir que as crianças e os adolescentes tenham garantidos uma educação de qualidade.

Durante o Governo do Presidente João Goulart, foi publicada, em 20 de dezembro de 1961, a primeira LDB - Lei Nº 4.024. Essa Lei definiu e regularizou o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Segundo o Art. 2º da LDB, a educação, dever da família e do Estado,

inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1961).

Após a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), surgiu a Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que demorou oito anos sendo discutida antes da sua aprovação. O Senador Darcy Ribeiro, em maio de 1993, que nomeou a nova LDBEN, colocou-a em votação, em caráter urgente, mas bastante distante do texto original que já caminhava na Câmara dos Deputados. Nesse projeto, o que se modificou, principalmente, foi que a Educação Especial voltou à condição de artigo, estando localizada no capítulo referente aos diferentes níveis de ensino. Com ponderações acerca da Educação Especial e outros pareceres de estudiosos de outras áreas da Educação, o Senador Darcy Ribeiro apresentou, então, uma outra proposta próxima na estrutura, porém diferente no conteúdo, a qual, enfim, foi aprovada e promulgada na data de 20 de dezembro de 1996: a Lei Nº 9.394/1996. A Lei prevê, em seu Art. 34, que:

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

O PNE foi elaborado a partir de significativa influência da sociedade, por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, com a presença da população, de alunos, de educadores, de pais e de responsáveis de alunos, e demais profissionais da educação, os quais impediram o Governo submeter a Lei à Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998. O plano foi firmado no Projeto de Lei nº 4.155/98.

O PNE foi aprovado pelo Governo Federal em 2000 e publicado por meio da Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que o regulamenta. Ele apresenta e detalha metas para a Educação no Brasil com prazos de até dez anos para que sejam realizadas. Uma das principais metas estão a melhoria da qualidade do ensino e a erradicação do analfabetismo.

Outro objetivo importante do PNE de 2001 destaca a elevação do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, na educação pública e a

democratização da gestão do ensino público. “No que tange a Educação Integral o PNE, salienta a ampliação progressiva do tempo escolar, determinando um mínimo de sete horas diárias, tanto no âmbito do ensino fundamental como no da educação infantil” (BRASIL, 2001, n.p.).

Em 2007, o Governo Federal lançou o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007, e regulamentado pelo Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, com o propósito de oferecer às escolas com índices baixos de desenvolvimento da Educação Básica maior possibilidades de conhecimentos com a ampliação de novos tempos e espaços, mais cultura e lazer. Também como tática do MEC para alcance da agenda de Educação Integral nas escolas públicas de ensino que ampliam a jornada escolar, para, no mínimo, sete horas diárias, por meio de atividades optativas separadas em macrocampos: supervisão pedagógica; esporte e lazer; educação ambiental; cultura e artes; saúde; cultura digital; comunicação e uso de tecnologias; campo das ciências da natureza; e educação econômica.

Assim, com seu caráter intersetorial, o Mais Educação estimulou a integração das políticas socioeducativas, provocando os gestores públicos e movimentando-os a reconhecer a possibilidade de estabelecer novas articulações para programas de Educação Integral. Esse programa foi atualizado e redenominado, em 2016, criado pela Portaria MEC Nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016a), e regido pela Resolução Nº 5, de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016b), em conformidade com o Programa Novo Mais Educação, com o “[...] objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2016b, p. 23).

No PNE (2014-2024), aprovado pela Lei Nº 13.005/2014, apresenta-se: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 59). Em sua Meta 6, faz-se referência à educação de tempo integral, independentemente de qualquer que seja o programa que contemple o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em cumprimento às ordens constitucionais e legais, os Estados e os Municípios têm, ano a ano, editado leis que instituem programas que progressivamente ampliem as jornadas escolares nas escolas públicas de ensino.

3.3 Aspectos curriculares de Educação Integral

A questão do currículo é sempre inquietante quando se trata da Educação Integral em uma perspectiva crítico-transformadora. O currículo é forma de conversa embasada nas relações sociais que se constroem no objetivo de “ser mais” e do “saber mais”, no que tange a uma concepção freireana de ensino-aprendizagem para além da Educação Bancária e reprodutivista. De acordo com a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, em seu artigo 13º:

O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos. (BRASIL, 2010c, p. 4).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica apontam:

E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. (BRASIL, 2013, p. 27).

A maneira clássica de apresentação curricular seriam as definições de objetivos, as propostas metodológicas, os conteúdos, os tempos e os espaços previstos para o ensino e a avaliação. Seja qual for a nomenclatura adotada, será preciso evidenciar nos currículos todos os seus elementos característicos, a saber: Quais proporções compõem o processo de elaboração de um currículo? O quê? Como? Por quê? Quando? Para quem? Onde? Por quem? Ensinar e avaliar?

Um currículo, na perspectiva da Educação Integral, necessariamente deve integrar os potenciais educativos, pois isso modifica e amplia as ferramentas de contextualização no processo de construção do conhecimento, de modo a aumentar a relevância, a inclusão e os vínculos estabelecidos entre os estudantes e, também, com o conhecimento. Além disso, diversifica os espaços de aprendizagem e as didáticas educativas, de maneira a potencializar a articulação entre escola e famílias, escola e comunidade.

Como aponta Miguel Arroyo (2011), o currículo na Educação Integral não corresponde em nenhuma medida à justaposição do currículo de turno regular a currículo de turno expandido, mas, sim, à reorientação estrutural de todo o processo de ensino-aprendizagem, de forma que elementos significativos da vida dos estudantes e de suas comunidades possam ser os articuladores dos diversos campos de conhecimento acionados nas práticas pedagógicas escolares.

Arroyo (2011) afirma que um novo currículo precisa ser pensado, no seu conjunto, superando a justaposição de atividades e de turnos escolares. O autor alerta para o fato de ser o currículo um território de disputa, porquanto se configura como “[...] o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (ARROYO, 2011, p. 13).

O currículo escolar tem sido muito criticado e traz preocupações ao logo do percurso histórico da educação. São muitas as vertentes teóricas que compõem o cenário das discussões acadêmicas sobre o tema. Muitas vezes, é colocado em pauta o seu poder na constituição da identidade, como afirma Tomaz Tadeu da Silva:

[...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. [...] o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 150).

A relação indissociável entre a escola e a comunidade integra o modelo curricular proposto na medida em que não é possível implementar práticas curriculares de Educação Integral desconectadas do contexto no qual os estudantes e suas famílias vivem. A escola precisa trazer para seu PPP saberes e práticas que constituem e se situam na comunidade - hábitos, usos, costumes da cultura local -, como potenciais que a conectam com territórios mais amplos, regionais, nacionais, globais e mesmo virtuais. É essa comunidade, portanto, em suas diversas dimensões e escalas, que precisa ser conhecida, reconhecida e incorporada pela reflexão crítica da escola no seu PPP.

A função da escola é ensinar os seus estudantes a refletir e a produzir conhecimento para a transformação da realidade local e global. Trata-se, assim, de uma concepção curricular que aposta na função social da escola em materializar processos educativos que estejam a serviço de um conhecimento sistemático e de

uma reflexão crítica e reflexiva da realidade, e, portanto, na capacidade de produzir processos formativos que gerem empoderamento, mudança de atitudes, novos hábitos e valores para seus sujeitos.

Podemos afirmar que esse currículo integrador também busca o desenvolvimento das competências gerais da BNCC¹, na maneira em que oferece um campo de experiências no qual os estudantes podem vivenciar e consolidar habilidades, pensar sobre o conhecimento construído ter alcance das atitudes relacionadas a ele.

O direito à educação descrito na Constituição Federal e presente em diferentes dispositivos legais precisa ser assumido por meio de projetos educativos construídos coletivamente como forma de formação integral de todos. É nesse contexto que experiências significativas de convivência, de descobertas e de reflexões dão sentido ao currículo desejado para uma escola de Educação Integral. Dito isso, na seção que segue, voltamo-nos à Educação Integral em São Bernardo do Campo – SP.

¹ Na LDBEN (Lei Nº 9.394/1996), a BNCC norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino de todas as Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, no Brasil.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SÃO BERNARDO DO CAMPO

A ampliação da jornada escolar dos discentes, para uma educação em tempo integral, tem sido objeto de debate por toda a sociedade, em função dos benefícios e das modificações positivas que ela promove ao expor as crianças e os jovens, de forma mais ampla, às situações de ensino. Seguindo nessa linha de pensamento, extraímos as metas da plataforma do Observatório do PNE, criado para o monitoramento dos indicadores das metas estabelecidas pelo governo, em:

[...] 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. (BRASIL, 2013, p. 1).

Note-se, por oportuno, que, para os alunos do Ensino Fundamental, os pressupostos legais para a ampliação de jornada escolar não são tão recentes. Nesse sentido, a LDB Nº 9.394/1996 já determinava, em seu Art. 34, a ampliação progressiva da jornada escolar no Ensino Fundamental. Segundo a Lei:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o tempo de permanência na escola. [...] §2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996, n.p.).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007 -, entre outros, promoveu o compromisso de todos os estados e municípios da Federação com a melhoria da qualidade da Educação Básica. Entre as diretrizes estabelecidas, destaca-se: “VII – Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007a, p. 5).

Essas ações são pautadas pela noção de formação integral, na busca da melhoria da qualidade do ensino, mediante articulação, no bairro, do arranjo educativo local, em conexão com a comunidade que organiza em torno da escola pública diversas ações na área da educação, da cultura, do esporte e do desenvolvimento social.

O PNE, mais recentemente, para o decênio 2014-2024, estabeleceu, como uma de suas principais metas (Meta 6), oferecer educação a pelo menos 25% dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 2014). O Plano Municipal de Educação (PME) de São Bernardo do Campo, por seu turno, aprovado pela Lei Nº

6.447, de 28 de dezembro de 2015, em sua Meta 6, estabeleceu “[...] oferecer 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, n.p.). Definiu, ainda, que os percentuais mencionados sejam distribuídos gradativamente e equitativamente em todas as etapas da Educação Básica (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015).

Buscando atingir o estabelecido nas leis anteriormente mencionadas, é que o município de São Bernardo, durante os últimos anos, tem desenvolvido alguns programas para atender às metas. Contudo, dúvidas surgem na ampliação da jornada escolar, entre elas a de atender com qualidade a Escola de Tempo Integral, que é garantir uma formação integral, completa. Uma aprendizagem que transcenda os conteúdos, que geralmente são oferecidos no ensino regular, capaz de formar os alunos de maneira global, não apenas cognitivamente, mas cultural e socialmente.

Um ditado africano diz que “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”. Quando uma cidade se torna educadora, todos lançam um olhar diferente para a cidade, percebem oportunidades educativas antes invisíveis. O que parecia um quintal sem uso, amplia-se a um espaço de plantio e de colheita.

Algumas dessas experiências implementadas em São Bernardo do Campo, ao longo dos anos – Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil (PETI), Novo Mais Educação, Tempo de Escola e o Semi Integral, na Educação Infantil –, privilegiam, inicialmente, o público-alvo em situação de vulnerabilidade e, com isso, permite-se a constatação do papel da escola também como parte da rede de proteção, sem, contudo, abandonar sua finalidade educacional. Assim, frente aos problemas sociais pelos quais atravessam parte da população, a escola responde com oferta de novas oportunidades de aprendizagem e de ampliação do universo cultural. Segundo a Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990, n.p.).

A Lei Nº 10.172/2001 – o PNE - refere-se à Educação Integral como motivador e possibilitador de envolvimento do aluno em sua meta de sete horas diárias de jornada na escola.

Em São Bernardo do Campo, a Secretaria de Educação sempre se preocupou com a Educação Integral do município. As escolas que atendem à Educação Infantil trabalham com salas semi-integrais desde meados dos anos de 1990, até hoje, 2020, a fim de atender a uma demanda da comunidade: crianças em situação de vulnerabilidade estarem mais tempo dentro da escola.

Buscando atingir os resultados esperados no IDEB, o município tem aderido ao Programa Federal Mais Alfabetização com o intuito de elevar os resultados nas avaliações de larga escala como: Prova Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e outras. “Juntos, o MEC e as secretarias de educação do país empreendem esforços para superar os desafios apresentados na alfabetização das crianças brasileiras” (BRASIL, 2018a, p. 1).

Pensando em diversos locais da cidade de aprendizagem na perspectiva de uma Educação Integral para as crianças do Ensino Fundamental, foi, em 2010, que a Secretaria de Educação de São Bernardo implementou o Programa de Educação Integral Tempo de Escola em 37 unidades escolares, ampliando o horário de aulas.

Em 2017, a Secretaria de Educação implementou o programa Educar Mais, com uma proposta de educação em tempo integral e, pois, com organização curricular que mescla, nos dois períodos de aula, tanto as atividades da denominada Base Comum, como também as propostas da Parte Diversificada do currículo.

A seguir, veremos em detalhes os programas que continuam em andamento no Município de São Bernardo do Campo nos dias atuais, 2019.

4.1 Programa Mais Educação

O Programa Mais Alfabetização foi instituído pelo MEC, por meio da Portaria Nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, que tem como objetivo precípua fortalecer e apoiar, tanto técnica como financeiramente, todas as unidades escolares, com destaque para o processo de alfabetização dos estudantes, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

No que diz respeito ao apoio técnico, cumpre ressaltarmos que ele é realizado por meio da seleção de um assistente de alfabetização, no período de cinco ou dez horas semanais, para cada uma das turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Esse profissional tem o dever de auxiliar o trabalho do professor alfabetizador, seguindo seu planejamento, com vistas ao alcance das competências de escrita, de leitura e de matemática, por parte dos alunos. Tais profissionais contam, ainda, com as denominadas avaliações formativas e diagnósticas, disponibilizadas em sistema de monitoramento, devendo ser aplicadas aos alunos em períodos específicos. Já no concernente ao apoio financeiro às unidades escolares, este ocorre, via PDDE, por meio da cobertura das denominadas despesas de custeio.

O PME (de 2010 a 2016), posteriormente denominado Programa Novo Mais Educação (2018), em essência como continuação um do outro, também do Governo Federal, busca a expansão da jornada escolar de crianças e de adolescentes, que pode ser de cinco ou quinze horas semanais, com vistas à complementação da carga horária, em turno e contra turno escolar, com acompanhamento pedagógico em matemática e também língua portuguesa, afora o desenvolvimento de atividades no campo da cultura, do esporte e lazer, das artes, sempre com o prioritário atendimento às escolas em situação de risco e alunos em situação de vulnerabilidade ou simplesmente com dificuldades de aprendizagem. Também são prioridade as escolas com indicadores educacionais baixos.

É importante lembrarmos o que, para Moll (2012, p. 27), funciona como um **divisor de águas**. Apesar de a LDB de 1996 prever a ampliação do período escolar, ela acontece efetivamente no ano de 2006, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). E, somente em 2007, com o PDE, é criado o Programa Mais Educação, por meio da Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), regulamentado, posteriormente, pelo Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a). Criam-se, assim, efetivamente, os requisitos para uma educação de ampliação de tempo. Segundo Moll (2012), nesse esforço da composição de uma agenda para a Educação Integral, somam-se, ainda, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/FNDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/FNDE).

Assim, explicita-se o Mais Educação como um programa baseado em uma educação que, ao ver seus tempos e espaços ampliados, não quer ensinar em “mais do mesmo”. Conforme afirma Moll (2012):

A identidade do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola [...]. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição esta reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos. (MOLL, 2012, p. 133).

No município de São Bernardo do Campo, o programa acontece por meio da Portaria Nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, e tem por objetivo fortalecer e apoiar as escolas no processo de alfabetização dos estudantes de todas as turmas do primeiro e do segundo anos do Ensino Fundamental, desenvolvido com a contratação de educadores, por edital de seleção de Assistentes de Alfabetização “Voluntários” – exclusivamente para atendimento ao Programa Mais Alfabetização do MEC.

As atribuições gerais inerentes ao Assistente de Alfabetização são as estabelecidas na portaria nº 142/2018/FNDE/MEC e na Resolução nº 7, de 22 de março de 2018: I - Realizar atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e a supervisão o professor alfabetizador; II - Participar do planejamento das atividades do programa juntamente com o professor alfabetizador; III - Cumprir carga horária de acordo com as diretrizes e especificidades do programa; IV - Acompanhar o desempenho escolar dos alunos; V - Cumprir com responsabilidade, pontualidade e assiduidade suas obrigações junto ao Programa. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2018, p. 2).

No Município de São Bernardo do Campo, em 2019, participando do Programa, somam-se 30 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB) (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2019a).

4.2 Programa Novo Tempo de Escola

Instituído no ano de 2010, no município de São Bernardo do Campo, pela Secretaria da Educação, o Programa Tempo de Escola, posteriormente nominado também como Novo Tempo de Escola, pensando em aproveitar as dependências escolares e outros espaços da cidade, com potenciais educativos, foi implementado em 37 unidades escolares, com ampliação da carga horária semanal dos alunos.

Ressaltamos que a Educação Integral, conforme alguns conceitos alhures já explicitados, pode acontecer em um projeto educativo de período não integral, desde que a ampliação da jornada do período escolar, ainda que parcial, seja bem planejada, executada e posta a ampliar também as possibilidades de uma maior oferta de experiências educativas.

O projeto, em que pese estar disponível apenas duas ou quatro vezes na semana, a depender da unidade escolar, desde seu limiar, busca fazer frente à integração da Educação Integral no município, com o oferecimento, precípuo, de oficinas no contraturno da grade horária dos estudantes. Inicialmente, a concretização do Programa deu-se por meio do firmamento de parcerias com outras pastas do município, como secretarias de Esporte e Lazer, Cultura e Desenvolvimento Social e Cidadania. Posteriormente, com o desenvolvimento do projeto, até os dias atuais, a execução ocorre mediante a parceria da Secretaria da Educação com ONGs, estabelecidas no município (São Bernardo do Campo, *Manual de Implantação Programa Mais Tempo de Escola*, versão 2019 – preliminar).

Em seu transcorrer, a municipalidade percebeu ser possível criar diálogo também com as empresas da região, que já possuíam vínculo com algumas secretarias do município, mostrando a elas que suas práticas também poderiam ser incluídas no processo, sobretudo na possibilidade da utilização, até mesmo, de espaços ociosos privados para ações educativas.

Reunir e mapear as diferentes organizações sociais que atuam em uma cidade, por óbvio, não é uma tarefa fácil, o que fez com que a municipalidade lançasse mão da estratégia de um chamamento público, via Diário Oficial do Município, para convocar os movimentos e as organizações sociais a participarem do processo de seleção.

Após realizar visitas técnicas e avaliar a infraestrutura dos espaços e a relação que tinham com a comunidade local, foi firmada parceria com nove instituições. Tais entidades colaboram diretamente com as escolas, participam do projeto pedagógico e oferecem oficinas no contraturno das unidades.

4.3 Programa Educar Mais

O Programa Educar Mais, implementado a partir de 2017, normatizado pela resolução da Secretaria de Educação nº 21/2017 – Programa Educar Mais - Escolas

de Ensino em Tempo Integral, explana sobre a implantação gradativa do Ensino em Tempo Integral nas escolas municipais, e desponha, por essência, a ideia do trabalho em Educação Integral para todos os estudantes de uma mesma escola, baseando-se, no mais, nos diferentes conceitos de integralidade, sobretudo por estar amparado no conceito de que os diferentes enfoques dados à educação integral se complementam.

Nesse Programa, a Educação Integral é concebida como formação global do indivíduo, vale dizer, na formação não apenas da intelectualidade, mas também na formação afetiva, física, social e cultural. A organização curricular, nessa abordagem, deve favorecer as múltiplas possibilidades de interação dos alunos com o conhecimento desenvolvido e historicamente construído, ou seja, visa organizar os conteúdos à integralidade do próprio conhecimento, investindo-se na construção das múltiplas competências para a vida em sociedade, conforme o documento *Educar Mais, escola de tempo integral - Tecendo considerações sobre a Parte Diversificada do currículo- Versão Preliminar* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2017).

Para tanto, necessário faz-se adotar metodologias que estimulem o entrecruzamento dos diversos saberes, tais como acontecem nas relações sociais, e tratá-los, o quanto possível, de forma interdisciplinar por meio de experiências e de vivências. As escolhas curriculares é que darão a integralidade de uma proposta educativa, pois envolverão a maneira de como ocorrerá a articulação entre as diversas propostas oferecidas e a organização do espaço e do tempo.

A Base Comum, como o próprio nome já diz, reflete o que deve ser realizado em todas as unidades escolares da Rede Municipal de São Bernardo Campo, seguindo, pois, os mesmos princípios e orientações para organizar o seu plano de ensino. Já, em relação à denominada Parte Diversificada, subdivididas entre o Ensino Fundamental, que pode ser composto, por exemplo, pelo ensino de uma língua estrangeira moderna, com finalidade de ampliação curricular; e Educação Infantil, cuja Parte Diversificada também deverá se orientar pela ideia de ampliação de experiências pelos alunos, respeitadas as necessidades próprias de cada faixa etária, cada unidade de ensino pode optar pela promoção de atividades eletivas que julgue mais adequada à realidade, interesse e necessidades de aprendizagem dos alunos, desde que amparadas e guiadas pelo PPP da unidade escolar.

Cabe o destaque, por oportuno, dentro da Parte Diversificada, pela possibilidade de os próprios alunos escolherem a área de habilidade diversificada a

ser trabalhada, durante determinado período - um mês, um bimestre, um trimestre -, o que, por consequência, também desenvolve e motiva o seu senso de autonomia, com consciência do próprio processo de aprendizagem. Na Educação Infantil, como exemplo, tem-se experimentado, ao longo do tempo, propostas em que estudantes elegem, entre diferentes atividades, a de preferência, o que se denomina inter-salas.

Na matriz curricular, tanto no que diz respeito ao Ensino Fundamental, quanto no concernente à Educação Infantil, a Parte Diversificada encontra-se organizada em eixos de interesses, os quais acabam por se desdobrar em diversas possibilidades de projetos didáticos. Em suma, os eixos para cada etapa de ensino encontram-se apresentados no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Currículo diversificado

Educação Infantil	Ensino Fundamental
Jogos de tabuleiro/jogos de mesa; Linguagens artísticas; Educação ambiental; Iniciação científica; Cultura do movimento; Pensando o futuro; Linguagens.	Jogos de tabuleiro/jogos de mesa; Linguagens artísticas; Educação ambiental; Iniciação científica; Cultura do movimento; Protagonismo infantil/ pensando o futuro; Grupo de estudos/ orientação de estudos; Valorização da cultura local; História da humanidade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Em cada unidade escolar, há o planejamento das propostas ofertadas, tanto na Base Comum como também na Parte Diversificada. As unidades escolares integrantes da implementação do programa, em 30 de janeiro de 2017, foram: EMEB Ítalo Damiani (Estrada do Taquacetuba), EMEB Ariano Suassuna (Jardim Farina), EMEB Marcos José Ribeiro (Ferrazópolis), CEU Luiza Maria de Farias (Jardim Silvina) e EMEB Professora Sylvia Marilena Fantacini Zanetti (Jordanópolis). Essas escolas passaram a funcionar das 7h30 às 16h30, de segunda à sexta-feira, atendendo às crianças da creche, de zero a três anos, e do Ensino Fundamental, até os dez anos de idade. Ao todo, nessa primeira etapa do programa, 1.231 crianças foram contempladas com o Programa.

No segundo semestre de 2018, o Programa restou ampliado para outras cinco escolas: a EMEB Olegário José Godoy (Montanhão), a EMEB Carolina Maria de

Jesus (Parque São Bernardo), a EMEB Professora Sandra Cruz Martins Freitas (Jardim Nossa Senhora de Fátima) e a EMEB Professora Marly Buissa Chiedde. Com a ampliação, o atendimento atingiu a marca de 2.783 alunos (SE-EDUCAR MAIS, 2018).

Com o intuito de organizar a Parte Diversificada do currículo, bem como de fomentar subsídios à prática docente nas escolas que ofertam a Educação em Tempo Integral - Educar Mais, em Turno Único, a Secretaria do Município de São Bernardo do Campo elaborou os seguintes quadros curriculares para o Ensino Fundamental e Educação Infantil (Quadros 3 e 4).

Quadro 3 - Currículo do Ensino Fundamental

	Disciplina	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Base comum 25 horas semanais	Língua Portuguesa	9	9	9	9	9
	Matemática	8	8	8	8	8
	Educação Física	3	3	3	3	3
	Arte	2	2	2	2	2
	Ciências	1	1	1	1	1
	História	1	1	1	1	1
	Geografia	1	1	1	1	1
Comum ao Educar Mais	Inglês***	2	2	2	2	2
Total		26	26	26	26	26
Parte Diversificada 15 horas semanais. A escola fará opção pelos projetos que serão desenvolvidos.	Grupo de estudos**	3 vezes por semana				
	Jogos de tabuleiro**	1 vez por semana – atividade permanente				
	Linguagem artística*	Poderá ser Teatro, artes plásticas, música, dança. Importante diversificar e qualificar.				
	Educação ambiental*	Horta, reciclagem, ações de sustentabilidade.				
	Iniciação científica*	Educação tecnológica, informática, robótica, fotografia.				
	Cultura do movimento*	Modalidades esportivas, brincadeiras infantis, ou eixo da educação física que não estiver sendo trabalhado na base comum.				
	Protagonismo infantil* E pensando o futuro	Participação no grêmio ou conselho mirim. Jornal mural, rádio ou jornal impresso. Monitoria para brincadeiras e jogos. Contação de histórias para colegas. Responsabilizar-se pelo “embelezamento” da escola ou de alguns espaços. (planejar e executar a pintura do muro/paisagismo interno/externo, painéis decorativos...). Ações que favoreçam o bem comum.				
	Valorização da cultura local*	Projeto memória local, entrevista com pais sobre suas profissões, culinária com a participação da comunidade.				
História da comunidade*	Projetos que aprofundem conhecimento sobre períodos da história: dinossauros, homens da caverna, castelos medievais, a evolução das máquinas, etc.					

Fonte: Adaptado pela autora de São Bernardo do Campo (2017).

No Quadro 3, apresentamos as partes diversificadas do currículo. Observamos que a concepção de aprendizagem para o desenvolvimento integral está fragmentada no aspecto do saber acumulado, pensando na interdisciplinaridade das ciências da aprendizagem. A escola de tempo integral necessita preservar a essência de uma escola participativa, democrática e inclusiva. É sobre esse patamar que deverão ser apresentados “conteúdos” que demandam um aprofundamento, complementação ou enriquecimento a fim de potencializar os avanços já conquistados. Vejamos agora a grade do currículo da Educação Infantil do município no Quadro 4.

Quadro 4 - Currículo da Educação Infantil

Base Comum	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	A escola se organizará na distribuição dos componentes.
	O eu, o outro e o nós.	
	Traços, sons, cores e imagens.	
	Escuta, fala, linguagem, pensamento e imaginação.	
	Corpo, gestos e movimentos.	
Parte Diversificada	Jogos de tabuleiro**	Jogos de percurso, jogo da velha, damas, jogos com dados, jogos utilizando cartas numeradas...
	Linguagem artística*	Teatro, artes plásticas, música, dança.
	Atividade ambiental*	Horta, reciclagem, ações de sustentabilidade.
	Iniciação científica*	Tecnologia, informática, robótica, fotografia, rádio, vídeo e cinema.
	Cultura do movimento*	Brincadeiras infantis, dança.
	Linguagem*	Projetos da leitura e da escrita.
	Protagonismo infantil* e pensando o futuro	

Fonte: Adaptado pela autora de São Bernardo do Campo (2017).

* Projetos com duração de um trimestre ou bimestre ofertados para escolha do aluno por ciclo. Esses projetos serão replicados nos demais trimestres para que todos os alunos tenham a oportunidade de vivenciá-los. **Atividade permanente que poderá ser oferecida uma vez por semana durante uma hora a todos os alunos.

No Quadro 4, é notório que a Educação Infantil se preocupa com o desenvolvimento global dos estudantes, o que proporciona atitudes autônomas, e consolidam as ações e as práticas que provocam reflexões acerca do aprendizado

tornando-os significativos. As propostas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010b, p. 12).

No diálogo reflexivo, a legislação reafirma o conceito apresentado, garantindo os direitos das crianças dos tempos atuais. É importante compormos, em nossas discussões, o quanto a escola deve refinar a observação na compreensão e na efetivação desta perspectiva de infância: Como são vistas as crianças que frequentam a nossa escola? Reconhecemos e dialogamos com suas histórias? Respeitamos suas maneiras de produzirem, construírem, viverem suas infâncias? Como as crianças constroem suas identidades singulares e coletivas no contexto escolar? A partir dessas e outras reflexões é que comporemos o currículo da Educação Integral com garantia dos direitos de todos. Assim sendo, na seção que segue, abordamos os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção busca apresentar e discutir os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa, que, segundo Gil (2002), é um

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2002, p. 17).

Em busca de basearmos-nos nesses conceitos e respeitando as características deste projeto, firmamos a escolha da abordagem qualitativa de pesquisa, por compreender que se trata de “[...] uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes” (CHIZZOTTI, 2006, p. 78), na medida em que essas correntes “[...] se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao modelo experimental” que não serão abordados neste trabalho.

Outro aspecto que reforçou a opção pela abordagem qualitativa é que, segundo Goldenberg (2004),

[...] a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa. (GOLDENBERG, 2004, p. 34).

Destarte, dado que a verificação na base diversificada dos currículos, dos diversos programas de educação integral do município de São Bernardo do Campo, observamos que a pesquisa qualitativa nos embasou para a compreensão do assunto.

Segundo Minayo (1993), a pesquisa qualitativa busca responder a questões mais particulares, pois trabalha com um universo de valores, de significados, de atitudes e de realidades que não podem ser aferidas por meio de números. A autora preleciona que uma pesquisa qualitativa se distingue da pesquisa quantitativa por sua própria natureza. Enquanto a pesquisa qualitativa se baseia no universo “[...] dos significados, das ações e relações humanas”, a quantitativa se fundamenta, precipuamente, no trabalho estatístico, “por meio de métodos e técnicas” (MINAYO,

1993, p. 21). E, mais, a autora destaca que os dados qualitativos e quantitativos não divergem; muito pelo contrário, complementam-se, “excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1993, p. 21).

5.1 Descrição da pesquisa

A pesquisa documental e bibliográfica apoia-se em métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos de diversas fontes oficiais nas legislações educacionais, nacionais e estaduais, como, por exemplo, Leis: Diretrizes Nacionais e as próprias Orientações Curriculares da Educação Integral da cidade de São Bernardo do Campo-SP, com objetivo na Educação Básica - Fundamental 1, em variados textos normativos, pesquisas em livros publicados sobre o tema desta pesquisa.

É exatamente nessa perspectiva que Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que a pesquisa qualitativa tem como primeira fonte de dados o ambiente natural. Na visão dos estudiosos, as ações podem ser mais bem compreendidas quando observadas diretamente *in loco*. Outro aspecto por eles apontado é que uma investigação qualitativa é, por essência, descritiva, vale dizer, com dados registrados na forma de transcrições, cuja relevância de foco deva acontecer mais com o processo do que com os resultados propriamente ditos.

O desenvolvimento da pesquisa, por sua vez, deve ser de forma indutiva, com afinamento no procedimento de análise de dados; desse modo, “[...] as coisas estão mais abertas de início (ou topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

A opção pela forma indutiva, utilizando-se da metodologia qualitativa, decorre do entendimento de que este modelo põe o pesquisador diretamente em contato com o ambiente e o objeto da pesquisa, tendo, desse modo, uma fonte direta de dados. Essa abordagem, portanto, salta como elemento mais apropriado para a realização do presente estudo, acerca da implementação de projetos de educação integral em uma Rede Municipal de Ensino.

5.2 Coleta de dados

Para atingir os objetivos desta pesquisa, foram preconizadas três técnicas distintas, que se compõem entre si, quais sejam: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa documental; e c) entrevista.

5.2.1 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é uma técnica de natureza comum a toda pesquisa e, por isso, em alguns casos, ela nem mesmo é mencionada nos relatórios, nas dissertações, nas teses etc. Contudo: “Fala-se de pesquisa bibliográfica quando se trata de descobrir textos (livros, artigos, documentos) sem omitir uma referência essencial, mas sem se deixar submergir pelo que não tem interesse” (SAINT-GEORGES, 1997, p. 32).

A caracterização deste estudo permeia desde a década de 1930 até a atualidade, tendo, como princípio, as considerações sobre Educação Integral no Brasil em pesquisa bibliográfica, que, dentre esses quase 90 anos, as experiências destacam a qualidade e a efetividade de uma Educação Integral.

Os projetos do filósofo Anísio Teixeira foram visitados dentre os anos de 1940 e 1950; também Darcy Ribeiro, da Bahia, e antropólogo, de 1980, no estado do Rio de Janeiro. São autores de obras e de ideias que possuem maior representatividade sobre educação pública, para todos e laica, vislumbrando uma Educação Integral que prepararia o aluno para a vida, ao lado, na atualidade, do programa Mais Educação, que, a partir de 2007, para as escolas de tempo integral, passou a ser o principal indutor das políticas públicas.

Anísio Teixeira, na década de 1950, idealizou as Escolas Parque, na Bahia, e Darcy Ribeiro, na década de 1980, implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro, ambos vislumbrando um Brasil mais desenvolvido, educado e democrático. Entretanto, em face à descontinuidade das políticas públicas, tais iniciativas foram relegadas ao fracasso.

Considerando-se, por outro vértice, a intencionalidade política e o decorrer histórico, o ideal de escola passou a ganhar relevância, sobrevivendo projetos que ampliam direitos com vistas à melhoria da educação pública em nosso país. Em

1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 34, fez prever que:

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... § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996, n.p.).

5.2.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental caracteriza-se pela pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45). Buscamos, assim, para compor o resultado do presente trabalho, a pesquisa documental, por fontes escritas, e a pesquisa bibliográfica. A pesquisa documental deu-se na pesquisa e na colheita de dados diretamente de textos oficiais da municipalidade, sobre a criação e o desenvolvimento dos programas de educação integral no município de São Bernardo do Campo.

A análise documental foi utilizada nesta pesquisa para analisar o Caderno de Educação Municipal Validação - Período Integral para crianças de 0 a 6 anos (versão publicada em janeiro de 2007), que se constitui em uma das bases de análise, além do Plano Municipal de Educação (PME), a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, referente ao ano base de 2016, documento que tem por objetivo apresentar o monitoramento, especificamente a Meta VI - Meta sobre Educação Integral. O PME foi construído a partir dos objetivos dispostos no PNE.

Também foi objeto de pesquisa o *Educar Mais - Escola de Tempo Integro I-tecendo considerações sobre a Parte Diversificada do currículo - Versão Preliminar* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2017) Outro documento analisado foi o denominado *Tempo de Escola- referenciais pedagógicos - versão preliminar* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011). Além deles, o documento *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem* (BRASIL, 2011) e a Proposta Curricular de São Bernardo do Campo (2007). Conforme as características aqui apresentadas, essas fontes documentais apresentadas, objetos dessa análise, correspondem a uma fonte primária, escrita e contemporânea.

Nessa fase, foi essencial que a análise dos diversos documentos fosse verificada sob diferentes ângulos e considerasse as diversas implicações relativas antes de se formular uma conclusão. A interpretação pode ser alcançada e, então, possível a utilização das informações para apresentação nos resultados.

5.2.3 Entrevista

Os dados foram coletados por meio de entrevistas e o tratamento por meio de análise de conteúdo.

O termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1991, p. 47).

Para precisar os dados da pesquisa e compreender a política utilizada no cotidiano das unidades escolares do município de São Bernardo do Campo, foi utilizada, neste trabalho, a metodologia qualitativa, consistente na realização de entrevistas estruturadas com os gestores das EMEB de Ensino Fundamental 1 envolvidos nos programas de Educação Integral em execução no ano de 2019, tendo em vista as diversificadas formas de atuação. A escolha dos diretores e das escolas deu-se pela indicação da Secretaria de Educação, que, após protocolizar a carta de apresentação, encaminhou escolas e seus diretores para atender a essa pesquisadora. A escolha foi realizada pelos programas a que cada uma das escolas atende, em Educação Integral.

As escolas denominadas neste trabalho como Escolas 1, 3 e 4 atendem ao Programa do Educar Mais; as Escolas 2 e 5 atendem ao Programa Novo tempo de escola; e a Escola 6 atende ao Programa Mais Alfabetização do Governo Federal. Totalizam-se, assim, seis escolas entrevistadas.

Duarte (2004, p. 215) relata a importância das entrevistas como instrumento metodológico de pesquisa. A autora afirma que entrevistas não minimizam a uma conversa aleatória. Ela sublinha que, ao realizar entrevistas de maneira adequada e rigorosa, nada tem de simples na ação, pois demanda do pesquisador um preparo teórico e competência técnica.

O fundamento teórico baseado para a pesquisa é permeado pelas reflexões dos renomados autores que tratam da matéria, como Vitor Henrique Paro (1988), Ana Maria Cavaliere (2002, 2003, 2010) e Heloísa Lück (2010).

Por tudo isso, a problemática estruturada e estudada perfeitamente nos motivos da existência da instabilidade em relação à implementação dos programas de Educação Integral no município de São Bernardo do Campo.

5.3 Análise de dados

Considerando-se que a intenção da entrevista nesta investigação é complementar à análise documental e às consultas bibliográficas, por um lado, verificamos que os documentos e o aprofundamento das bibliografias já pesquisadas ao tema era a base para analisar as entrevistas; por outra vertente, a pesquisa de campo de nada caberia sem a premissa de uma boa análise dos textos.

Quanto ao consentimento para a realização da entrevista, a Secretaria de Educação do município de São Bernardo do Campo recebeu a Carta de Apresentação (Apêndice A) com todos os dados e necessidades da pesquisa. A Secretaria de Educação, então, encaminhou para todos os entrevistados o documento de encaminhamento para pesquisa de campo, que estabelece o necessário para conhecimento da pesquisa (Apêndices B, C, D, E, F e G).

A predileção pela entrevista semiestruturada para fins de coleta de dados de pesquisa deu-se, porque, com essa técnica, segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 95), “[...] o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido” (Apêndice H), ou seja, “as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas”. Com esse modelo de entrevista, as perguntas seguem um roteiro (Apêndice H), que podem ser respondidas em uma conversação informal.

O trabalho foi organizado em três etapas, segundo a teoria de Bardin (1991):

a) **Pré-análise:** objetiva fazer a organização do material coletado, bem como uma leitura flutuante, a fim de originar uma categorização dos dados levantados. Nesse momento, a pesquisadora empreendeu contato com os documentos coletados, especialmente as regulamentações das políticas de Educação Integral de São Bernardo do Campo (SP) com o intuito de identificar aqueles que seriam alvo da investigação de forma mais específica.

b) **Exploração do material:** consiste na execução sistemática das decisões tomadas, uma vez que: “Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 1991, p. 101). Nesse momento, foram definidas as categorias, de modo a classificar os elementos constitutivos de um conjunto caracterizados por diferenciação, assim como realizado o reagrupamento por analogia por meio de critérios definidos previamente no sentido de propiciar a realização da inferência. Esse processo pode ser feito por meio da indução (categorização prévia) ou dedução (categorização a posteriori). Nesta pesquisa, optamos pela categorização prévia.

c) **Tratamento dos resultados e interpretação:** momento da reflexão, da intuição e do apoio aos dados empíricos até tornarem-se válidos. Para tanto, as categorias criadas previamente foram analisadas na perspectiva do referencial teórico que fundamentou a pesquisa. A ideia foi confrontar os achados desta pesquisa com os de outros pesquisadores, em busca de aspectos convergentes, assim como eventuais fragilidades e lacunas para sugerir novos estudos.

Tanto a categorização prévia quanto a posterior têm suas implicações. A categorização prévia tende a levar a uma simplificação e fragmentação do conteúdo manifesto. Ademais, o pesquisador pode ser induzido por um caminho traçado previamente ao fazer as indagações com os participantes da pesquisa, pois procurará respostas fidedignas ao que estava buscando (FRANCO, 2012). Não obstante, foram tomados os devidos cuidados para que isso não ocorresse, permitindo que os gestores expressassem suas ideias com naturalidade.

A opção pela categorização prévia deu-se por considerar que um sistema aberto exige maior conhecimento teórico do investigado sobre o assunto. Em razão do tempo de investigação, partimos do pressuposto de que essa opção não seria adequada nesse momento, pois a primeira alternativa, no ponto de vista metodológico, daria conta dos objetivos da pesquisa.

Assim sendo, na seção que segue, discutimos a percepção dos gestores entrevistados acerca das políticas públicas voltadas à Educação Integral.

6 PERCEPÇÃO DOS GESTORES ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Nesta seção, será apresentada e discutida a percepção dos gestores entrevistados acerca das políticas públicas e da garantia do direito de permanência dos programas de Educação Integral nas escolas pelos estudantes da Rede Municipal de São Bernardo do Campo. A escolha dos diretores que participaram da pesquisa, como já mencionamos, deu-se por escolha da Secretaria de Educação (SE). Fez-se contato com um representante da SE, que orientou a entrega da carta e indicou uma série de escolas municipais para a coleta dos dados.

Assim, foram realizadas, individualmente, seis entrevistas com diretores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental 1. Elas aconteceram no local de trabalho dos gestores, a partir de um roteiro preestabelecido (Apêndice H), de forma a garantir informações que pudessem ser comparadas e analisadas posteriormente. As entrevistas foram consentidas e autorizadas por meio do preenchimento e assinatura do documento de conhecimento da pesquisa que envolvia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B, C, D, E, F e G). Todas as entrevistas foram gravadas na íntegra em áudio e transcritas para organização e análise.

Utilizamos a letra E para cada escola e atribuímos um número para cada participante (ex: E1 para o gestor e sua escola). É importante destacarmos que todos os entrevistados estavam à vontade, falaram o que pensavam, pois cinco deles possuem estabilidade no cargo, uma vez que são concursados. Apenas um participante é professor respondendo por direção, mas não se mostrou constrangido, explanando suas ideias e reflexões.

6.1 Perfil dos entrevistados

As informações apresentadas no Quadro 5 a seguir demonstram que os gestores participantes têm pouca experiência da direção escolar em escola de tempo integral, apesar do tempo de implementação na rede de escolas com programa de tempo integral, bem como são muito diferentes na experiência da gestão, haja vista que foi entrevistado um diretor recém chegado do último concurso e outro diretor já com 24 anos de atuação.

Quadro 5 - Perfil dos gestores entrevistados

Gestor	Tempo de atuação na gestão	Tempo de atuação na gestão de escola de tempo integral
E1	2 anos	2 anos
E2	10 anos	7 anos
E3	24 anos	3 anos
E4	4 meses	3 meses
E5	9 anos	5 anos
E6	14 anos	1 ano

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em se tratando da competência e do compromisso do gestor escolar, Bordignon (1995) afirma que, para o gestor desta nova escola, que busca atingir os objetivos propostos pela educação atual, necessita de um gestor democrático, capaz de introduzir e facilitar a relação entre escola, família e comunidade. Saviani (2010) também cita que o gestor deve ser um profissional sempre em construção, porém com formação bem avançada e conhecimentos concretos sobre gestão; desse modo, um gestor com plenos conhecimentos sobre o que fazer e como fazer. A importância dessa qualificação em gestão escolar é muito importante pela complexidade dada ao papel do gestor no desenvolvimento da sociedade, como destaca Lück (2000).

No Quadro 6, podemos observar a formação acadêmica de cada entrevistado. Todos possuem licenciatura e pelo menos duas Pós-Graduações em nível de Especialização.

Quadro 6 – Formação dos gestores entrevistados

Gestor	Formação Superior-Licenciatura	Pós Graduação
E1	Pedagogia	Educação inclusiva, Educação de jovens e adultos e cursando gestão educacional.
E2	Pedagogia	Educação infantil e Gestão escolar.
E3	Pedagogia	Psicopedagogia e Gestão Educacional.
E4	Letras e Pedagogia	Tradutor intérprete de Libras, Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial Deficiência Intelectual.
E5	Letras e Pedagogia	<i>Lato Sensu</i> em docência do Ensino Superior e Neuropsicopedagogia.
E6	Pedagogia	<i>Stricto Sensu</i> , cursando Mestrado em Educação. Educação de Jovens e Adultos e Psicopedagogia.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A formação dos diretores é adequada aos requisitos do cargo e, ainda, possuem cursos em nível de Pós-Graduação – Especialização, porém alguns verificam a necessidade da continuidade na formação (um entrevistado cursando Mestrado e outro cursando gestão). A busca por formações continuadas é fundamental no aperfeiçoamento dos saberes. Além da possibilidade de estudar a teoria já dispor da prática, permite aos gestores uma análise mais significativa acerca das ações e, por conseguinte, uma maior qualidade no trabalho.

6.2 Perfil das escolas em que atuam os gestores entrevistados

Os gestores entrevistados atuam em escolas que participam de algum dos programas de educação integral do Município de São Bernardo do Campo em diferentes bairros e comunidade escolar.

As escolas possuem equipamentos e têm bom investimento em infraestrutura. Na maioria, a questão dos espaços para o atendimento dos programas é o que tem trazido dificuldades na implementação dos programas necessitando de adequações e até reformas.

Quanto ao quadro de funcionários, todas as escolas contam com diretor escolar, vice-diretor e coordenador pedagógico. O número difere de acordo com o número de turmas atendidas na escola. Com relação ao corpo docente, além dos professores das disciplinas da Educação Básica, possuem professores com maior número de aulas na grade, como os de educação física, arte e inglês. A rede de ensino conta também com os professores de apoio aos programas pedagógicos do laboratório de informática (PAPP-TEC) e professores de Atendimento Educacional Especial (PAPP- AEE).

No Quadro 7, a seguir, podemos observar o número de estudantes e segmentos atendidos na unidade de ensino. As escolas, em sua maioria, trabalham em dois períodos, manhã e tarde; e outras, por possuírem o segmento da EJA, funcionam no período noturno também. Verificamos, além disso, que os bairros são bem variados e nem todos estão localizados próximos ao centro da cidade.

Quadro 7 – Estrutura das escolas dos gestores entrevistados

Gestor	Número de alunos atendidos	Período de atendimento	Bairro que a escola está inserida
E1	317	Integral	Demarchi
E2	561	Manhã e tarde	Paulicéia
E3	320	Integral	Demarchi
E4	405	Integral	Rudge Ramos
E5	1.084	Manhã, tarde e noite	Paulicéia
E6	397	Manhã e tarde	Rudge Ramos

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

6.3 Criando categorias

Para verificarmos a percepção dos gestores acerca dos programas de educação integral no Município de São Bernardo do Campo, foram realizadas quatro perguntas abertas com o propósito de refletir sobre os objetivos mais específicos deste trabalho. As respostas foram organizadas em quatro categorias a fim de uma busca para compreender a ação das políticas públicas no desenvolvimento de ensino aprendizagem dos alunos, a saber: “Contribuições dos programas de Educação Integral para a formação dos alunos”; “Articulação entre a Parte Diversificada e a Base Comum Curricular”; “Alternância dos Programas de Educação Integral de São Bernardo do Campo”; e, por fim, “Aspectos da flexibilização curricular a favor da autonomia da escola”.

6.3.1 Categoria 1: Contribuições dos programas de Educação Integral para a formação dos alunos

A Educação Integral tem se constituído parte das políticas públicas de educação nos últimos anos. A opção pela ampliação do tempo de permanência do estudante na escola está presente em vários documentos que regulamentam a educação, no país, com destaque para a Lei Nº 9.394/1996 que institui as diretrizes e bases na educação. Contudo, para além da ampliação do tempo, existe uma preocupação com a formação humana que se constitui como um processo integral. Nessa perspectiva, a educação dá-se ao longo da vida, em diversos espaços e a todo tempo.

Seguindo a perspectiva das políticas públicas de Educação Integral, o município de São Bernardo do Campo, no Estado de São Paulo, tem contemplado essa política em seus diferentes governos há vários anos. Dentre outros, os programas Novo Tempo de Escola e Educar Mais são os vigentes na rede. Com o intuito de conhecer as concepções dos gestores escolares sobre esse assunto, foi feita a eles a seguinte indagação: “Você poderia falar um pouco sobre as contribuições desses programas para a formação integral do aluno?”.

As respostas dos participantes da pesquisa mostram que eles têm um olhar bastante positivo sobre a Educação Integral, mas a avaliação deles recai diretamente sobre a formação integral do aluno, conforme pode ser constatado neste depoimento:

O programa contribui para a formação global do aluno. Hoje, a gente sabe que o aluno que tem acesso à aula de música, aula de esporte, aula de teatro, aula de circo, são outras partes do cérebro que entram em funcionamento e a gente analisa, nos conselhos de ciclo. O aluno que tinha bastante dificuldade de início de ano, em português e matemática; às vezes, uma criança tímida, que fala pouco, e, após frequentar o programa, você vê essa criança mais solta; às vezes, na mostra cultural, no fim do ano, numa apresentação esse aluno está se apresentando. (ENTREVISTADO – E2).

Podemos notar que essa diretora considera que a Educação Integral contribui não somente para o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também para as habilidades socioemocionais. Desse modo, ela reconhece a educação na sua integralidade e não apenas como uma extensão do tempo em uma perspectiva de integralidade que “[...] é construída por meio de diversas linguagens, em variadas atividades e circunstâncias” (RIBEIRO, 2017, p. 65). A educação, nesse caso, concebe o aluno como um todo e não como um ser fragmentado entre corpo e intelecto (MAURÍCIO, 2009). Além disso, ela destaca que a Educação Integral transcende o currículo explícito, pois favorece também o desenvolvimento de aspectos comportamentais das crianças:

A gente tem aí muitos feedbacks positivos do programa para os alunos no desenvolvimento da parte comum, inclusive até as notas das crianças, desempenho, a questão da rotina, a questão de regras, questão do jogo, porque você estuda, mas também precisa ter essa rotina essa regra de estar ali fazendo a tarefa todo dia. Tudo isso eu acho que são conhecimentos intrínsecos que vão vir para criança e que vão agregando as coisas, não são coisas muito visíveis, a gente acaba vendo o resultado final lá no conselho. (ENTREVISTADO - E2).

Entretanto, existem outros aspectos que são percebidos pelos gestores acerca da Educação Integral como, por exemplo, o fato de os estudantes ficarem

mais tempo na escola e não em situação de vulnerabilidade social. Sobre esse assunto, os programas de Educação Integral, como é o caso do programa Mais Educação do Governo, “[...] visa atrair os alunos para um ambiente educativo, no qual se tenha a possibilidade de promover a observância de normas sociais [...]” (NUNES, 2015, p. 225). A maior permanência dos estudantes na escola representa uma possibilidade de afastá-los “[...] da criminalidade, do uso de drogas, da ociosidade e do trabalho infantil, como práticas que não contribuem para a formação saudável dos indivíduos” (NUNES, 2015, p. 225).

O depoimento apresentado a seguir sinaliza esta perspectiva: da Educação Integral como política social em prol da mitigação da vulnerabilidade social.

Eu percebo que é um programa excelente, o Educar Mais é um programa que, além de cumprir uma tarefa social, que além de não deixar essas crianças com vulnerabilidade, fora da escola, ela ainda tem muitos avanços na aprendizagem, a gente percebe em relato de mães que tinham filhos aqui que a hipótese de escrita era quase silábica com valor, por exemplo, e aqui conseguiu ficar alfabética em seis meses, então a gente tem mais tempo para você se dedicar nos avanços da aprendizagem, é um programa excelente. Claro que ainda tem alguns ajustes que a gente percebe, que o município tá aprendendo, um programa novo, então ele precisa de alguns ajustes [...]. (ENTREVISTADO – E4).

Outro aspecto identificado nesse depoimento é que a maior permanência do estudante na escola favorece o desenvolvimento de sua aprendizagem, pois a criança “era quase silábica com valor, por exemplo, e aqui conseguiu ficar alfabética em seis meses [...]” (Entrevistado – E4). No entanto, essa mesma gestora, apesar de reconhecer as contribuições do programa de educação integral do município para o desenvolvimento da excelência acadêmica dos estudantes, entende que é um programa novo e, portanto, precisa de ajustes. Talvez esse ajuste esteja atrelado ao fato de que o aumento do tempo por si não é suficiente, conforme pode ser constatado nesse depoimento:

O conceito de educação integral é o desenvolvimento integral da criança, os projetos desenvolvidos em São Bernardo não conseguiram atender à demanda de integralidade, então aumentou o tempo, porém esse tempo a mais, de início, foi apenas mais tempo na escola, o mais do mesmo e não o mais do diferente, sendo que as crianças poderiam aprender mais. (ENTREVISTADO – E1).

Para esse gestor, o programa de Educação Integral vigente (2019) não agrega à formação dos estudantes; houve apenas a ampliação do tempo gerando desconforto para os diferentes atores da escola.

Para nós, aqui no Sandra, foi um susto muito grande porque são 9 horas que as crianças ficam aqui, para as crianças também foi difícil se acostumar com a escola,

ter sono na escola, almoçar eles já almoçavam, mas aumentou-se tudo, e os professores ficaram muito perdidos, principalmente os professores da tarde. Os professores da manhã, a gente considera que mantiveram a prática, mas os professores da tarde não, então o que nós aprendemos a fazer, nós conseguimos avaliar nesses dois anos de Educar Mais aqui no Sandra Cruz que a mesma rotina do período parcial não atende às crianças que ficam o período todo na escola. Então nós ouvimos este ano todos os funcionários, os pais, os professores e as crianças; por último, nós ouvimos as crianças, devíamos ter começado pelas crianças, mas tudo bem, eles nos deram toda a direção, então o que os funcionários e professores pontuaram foi a agitação, o choro, a demonstração de que “eu cansei” da escola, “eu cansei”, “estou cansado” da escola, estão tão cansados da escola, mas como assim? O que nós fazemos que eles estão cansados? Então nós começamos a investigar esse cansaço e o que pode ser diferente e ouvimos as crianças. Nossa! Ouvir as crianças foi a coisa mais maravilhosa desse mundo. Isso foi uma iniciativa da gestão não dos professores porque é complicado. Então, as crianças trouxeram muito a questão de que “quando o parque começa a ficar legal a gente tem que sair porque tem outra turma chegando”, então nós começamos a observar que a cada 30 minutos ou 40 um adulto falando “vamos fazer isso”, “pode guardar”, “vamos fazer outra coisa agora”, a gente tem que enxergar que essa mudança de espaço ou mudança de proposta, a cada 40 minutos ou 50 minutos, para a criança é muito complicado, principalmente para a criança pequena, porque ela quer, ela precisa de outros recursos, primeiramente para se adequar, então as crianças escolhem com quem brincar que material que vão interagir e quando tá gostoso tem que parar. (ENTREVISTADO – E1).

Nota-se que ela relata uma situação de dificuldade de adequação dos professores e alunos à escola de tempo integral, ficando a impressão de que não houve planejamento. Todavia, em seguida, ela sinaliza que, diante dos problemas, buscou ouvir as crianças, e elas sinalizaram seu ponto de vista o que, para ela, “foi maravilhoso”. Ao dar voz aos alunos, essa gestora começou a encontrar alternativas para repensar a ampliação do tempo de escola, permitindo, inclusive, que propusesse um projeto diferenciado denominado “quintal”. Apesar das críticas desse gestor, a Educação Integral, principalmente a de tempo expandido, precisa fazer uso dos diversos ambientes da escola, bem como dos espaços extraescolares (COELHO, 2009). E isso acontece nessa escola, conforme pode ser observado nesse depoimento:

[...] nós começamos a perceber que estávamos numa incoerência muito grande. Poxa as crianças querem mais tempo para pintar, tem uma menina que falou assim: “eu gosto de pintar, mas eu não gosto de pintar na escola”. Então, perguntamos o porquê, pois, na escola, além de ter na sala de aula possibilidade de pintar, também tem um professor de arte na aula de artes. O professor dá essa possibilidade, por que não gostar? A menina respondeu: “ah porque aqui tem que ser rápido”, “como assim tem que ser rápido?”. Se a criança tem 9 horas, então nós começamos a pensar nessa rotina e nas escolhas. Então, o que nós começamos a fazer desde setembro para cá? Construir um projeto diferenciado que nós chamamos de Quintal, nós aumentamos as possibilidades do Inter salas com espaços e tempos; estamos nesse processo de construção do projeto. Então a nossa intenção é que as crianças diariamente fiquem neste quintal, a gente não chamou de Inter salas porque senão eles querem sair o tempo todo, mas o quintal é a possibilidade dos espaços sem serem escolhidos pelas crianças e ficarem ali o tempo que quiserem. [...]. (ENTREVISTADO – E1).

Para esse gestor, os alunos acabam permanecendo mais tempo na escola sem que sejam contempladas, a princípio, as concepções de Educação Integral. Entretanto, se, por um lado, essa análise seja importante para propor ajustes ao programa; por outro, não há como não percebermos a dificuldade de ele fazer a gestão da escola em tempo integral, contrariando, portanto, pressupostos das políticas públicas de educação do município. Além disso, ele perde de referência o contido no Art. 34 da LDB N° 9.394/1996 que determina que, por um lado, a jornada de trabalho no Ensino Fundamental incluirá, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, mas, por outro, a permanência do estudante na escola deverá ser progressivamente ampliada (BRASIL, 1996).

Em contrapartida, outro gestor tem um olhar positivo sobre a ampliação do tempo por considerar que:

[...] as crianças se exercitam bastante, elas gostam, elas apreciam estar ali com os educadores, algumas crianças é bem bacana, por exemplo, quem estava na oficina de circo não precisa apresentar um comportamento tanto mais agitado e, depois, foi aprendendo um pouco de regras de convivência, tinha espaço também para liberar todas as energias, Então, a gente vai percebendo algumas mudanças comportamentais, mas ainda me preocupa bastante porque não é uma política pública é um projeto e projeto, programas do governo podem acontecer ou não, nós tivemos vários problemas nos últimos anos aqui na rede [...]. (ENTREVISTADO – E5).

Nota-se, portanto, que essa análise é bem mais compreensiva e coerente com a proposta de Educação Integral do município, bem como com o preconizado em várias outras políticas regulatórias.

6.3.2 Categoria 2: Articulação entre a Parte Diversificada e a Base Comum Curricular

A Base Comum Curricular traz definições que são pertinentes a todos os estudantes, enquanto a Parte Diversificada complementa os conteúdos de maneira a enriquecer essa Base Comum. No Art. 26, da LDB N° 9.394/1996 consta:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, n.p.).

Partindo-se do pressuposto de que a articulação entre a Base Nacional Comum (BNC) e a Parte Diversificada está prevista na LDB de 1996, sendo uma organização curricular que valoriza, dentre outras coisas, a diversidade e a

regionalidade, os gestores foram convidados para dialogar sobre o assunto. Contudo, diferentemente do que recomenda a LDB, no caso de São Bernardo do Campo-SP, contexto da pesquisa, a Parte Diversificada tem um caráter diferenciado, pois se constitui como forma de extensão do tempo de duração das aulas e, talvez, se constituindo como uma proposta de Educação Integral.

As respostas dos entrevistados da pesquisa apontam para uma certa desarticulação entre a escola e uma ONG que desenvolve as atividades inerentes à Parte Diversificada, conforme pode ser constatado neste depoimento:

[...] existem algumas oficinas, mas tudo depende da ONG que foi atribuída para o seu território. Às vezes você gostou de uma oficina apresentada; achamos uma oficina bem interessante [...], agora não me recordo, mas aí quando a gente foi conversar com a ONG, ela não oferece esse tipo de oficina porque não tem profissional. Aquilo que você considera interessante não consegue trazer porque a ONG que foi contratada não oferta, e aí que se tem aquele pacote fechado e aí você, os pais conseguem escolher de acordo com as vagas, acabou vaga naquela oficina, acabou. (ENTREVISTADO – E5).

Podemos perceber que a parte diversificada acontece de acordo com a possibilidade de a ONG ofertar as oficinas, conforme mencionado pelo Entrevistado E5, e não como se pretende na conjuntura da Educação Integral em contribuir com o desenvolvimento global do aluno. Segundo Moreira (2010), um dos pontos primordiais para se desenvolver uma aprendizagem significativa é a predisposição do aluno, pois o aluno tem de manifestar uma disposição para relacionar à sua estrutura cognitiva, de maneira não arbitrária e não literal.

Outro problema apontado pelos depoentes no processo de implementação do programa de Educação Integral do município, mais especificamente a Parte Diversificada, é a falta de autonomia da gestão para definir quem poderá contratar e até mesmo a possibilidade de conciliar o horário da escola com a disponibilidade da ONG.

Nós temos a parte diversificada Arte, informática e educação física, os profissionais vem com horários fechados, não o período todo. Este ano, conseguimos um professor de arte que fica o dia todo, assim não temos que dividir com outra turma então a gente tem liberdade de autonomia para organizar o horário e o uso dos espaços. A professora PAPP [Professor de Apoio Pedagógico] também fica período integral; o professor de educação física era apenas um e vinha de manhã, então ficava aquele quebra-cabeça. Agora nesse segundo semestre, nós conseguimos um segundo professor de educação física para vir no período da tarde então a gente consegue contemplar todas as turmas para toda a parte diversificada. (ENTREVISTADO 1 – E1).

A queixa desse participante está alinhada ao fato de que a gestão da escola fica na dependência de terceiros para organizar o cotidiano da escola. Quando o

município permite esse tipo de intervenção na escola, acaba-se desconsiderando as capacidades da gestão. Cabe salientarmos que:

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. (LÜCK, 2009, p. 22).

Além disso, essa prática vai de encontro ao contido nos documentos que regulamentam a Educação Integral no município, pois consta que a parte diversificada deve ser uma escolha dos professores em uma perspectiva autônoma, democrática e participativa.

No ensino fundamental a “parte diversificada” será composta pelo ensino de uma língua estrangeira moderna e pelas atividades eletivas que têm como finalidade promover uma ampliação curricular. A oferta das atividades eletivas deve guiar-se pela análise das necessidades de aprendizagem dos alunos e pelo projeto político pedagógico da unidade escolar. Na educação infantil, a parte diversificada também orientar-se-á pela ideia de ampliação de experiências pelos alunos, respeitando as necessidades próprias de sua faixa etária. Assim como para o ensino fundamental a parte diversificada poderá ser eletiva, pelos professores, na escolha do que será ofertado e pelos alunos, conforme seus interesses. A possibilidade de os alunos poderem escolher o que irão desenvolver durante determinado período (um mês, bimestre, um trimestre...), cria um contexto em que ele se responsabilize pelas próprias escolhas e tome consciência do próprio processo de aprendizagem, colaborando com a construção de sua autonomia. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2017, p. 4).

Contudo, não são todos os gestores que veem o desenvolvimento da parte diversificada do currículo, conforme o descrito pelo Entrevistado 1. Há aqueles que externaram uma visão bastante próxima do contido no documento normatizado da Educação Integral no município, sob a alegação de que: “A gente tem um leque de oficinas que estão dentro do programa, na normativa do MEC e dentro desse leque a gente faz as escolhas” (E2).

Outro aspecto apontado é que existe uma flexibilidade para a alternância das oficinas, o que tende a contribuir para o desenvolvimento da excelência acadêmica do estudante.

[...] eu tive alteração nas oficinas diversas vezes; tivemos musicalização com modalidade esportiva, já tive teatro com oficina de skate, esse ano foi inglês e musicalização, ao longo desses 7 anos a gente já alterou bastante as oficinas e assim vamos experimentando coisas diferentes, a gente não fica sempre com as mesmas. (ENTREVISTA 2 – E2).

Essa diversificação ocorre porque a gestão da escola busca ouvir os alunos para saber como tem sido a aceitação das oficinas, mesmo diante de alguns obstáculos, para que os alunos possam participar do processo decisório acerca do currículo escolar, conforme descrito a seguir:

Então, no conselho Mirim, até há uns 3, 4 anos, podia; hoje, as crianças não podem mais participar das reuniões do conselho, então a coordenadora elenca com eles e leva as opções que a gente tem nesse leque. Para que eles tenham um olhar também sobre o que é interessante, depois da chegada das especialistas de artes e educação física, a gente tem tentado fazer opções de coisas que não fiquem repetitivas. Por conta do trabalho dos especialistas, o teatro é uma coisa que a gente já teve, a professora de arte do regular, trabalha tão bem no teatro para crianças e aí a gente acabou fazendo outras opções, foi bastante interessante também. (ENTREVISTADO – E2).

Ao adotar essa perspectiva de gestão e de avaliação do currículo, essa gestora, mesmo que indiretamente, parte do pressuposto de que: “Currículos também precisam dialogar com a realidade das crianças e adolescentes, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas” (SÃO PAULO, 2017, p. 19). Com isso, ela acaba despertando sua prática para a construção coletiva, bem como fomentando a criatividade, de modo a flexibilizar o currículo para transformá-los em práticas que contribuam para o desenvolvimento da criança em uma perspectiva de Educação Integral.

Essa entrevistada relata uma situação democrática em suas ações, corroborando os princípios da Educação Integral, conforme consta dos documentos que regulamentam o assunto em São Bernardo do Campo, bem como das premissas da gestão escolar democrática (LIBÂNEO, 2001).

A seguir, há uma situação que reflete os desafios da gestão da escola para implementar um programa de Educação Integral que depende de serviços de terceiros. Esse ponto de vista está alinhado ao depoimento de uma participante que fez a seguinte observação sobre a parte diversificada: “[...] a gente estava patinando um pouquinho nesse princípio, então a gente organizou as aulas de base comum e fomos trazendo alguns projetos que os professores já tinham em mente, já desenvolviam com as crianças [...]” (E3). Nota-se que é uma situação que representa um certo descontrole por parte da gestão da escola, mas, para equacionar o problema, ela reconhece a necessidade de dar voz aos estudantes e aos professores.

[...] no início do ano, as professoras, observando essa avaliação e o que as crianças trazem, elas indicam projetos e aí elas passam pelas salas que elas vão trabalhar colocando, apresentando para as crianças os projetos que elas vão desenvolver. Eles

fazem a eleição do projeto que vai ser desenvolvido, nós temos também projetos, além dos projetos que eles desenvolvem na grade, os projetos de eletivas que eles escolhem participar. Então, para cada ano ciclo, são mais ou menos 4 projetos eletivos que eles escolhem [...]. (ENTREVISTADO – E3).

Se, por um lado, essa participante se queixa da dificuldade de implantar a Parte Diversificada do currículo; por outro, aponta o caminho que é o da gestão escolar democrática. Deduzimos, com isso, que ela compreende a proposta do Programa de Educação Integral de São Bernardo do Campo e, mesmo diante dos desafios, encontra uma saída bastante coerente com a autonomia inerente ao cargo que ocupa. Isso é importante porque os gestores devem

[...] zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional. (LÜCK, 2009, p. 22).

De acordo com o programa de Educação Integral, os gestores têm maior ou menor autonomia na escolha e na construção da Parte Diversificada do currículo e, com base no depoimento anterior (E3), parece que essa participante compreendeu bem essa proposta. Todavia, é importante destacarmos que, nas escolas integrantes do programa Novo Tempo de Escola, as oficinas acontecem de acordo com a disponibilidade da ONG em oferecer tal oficina, portanto ela tem de conciliar sua autonomia com o que a rede lhe oferece. No caso das escolas do Programa Educar Mais, a oferta da Parte Diversificada do currículo depende de disponibilidade da Secretaria de Educação.

A partir dos depoimentos desses gestores, fica evidente que eles não percebem com muita clareza a articulação da BNC com a Parte Diversificada, pois esta ocorre em período diverso e, em muitos casos, eles precisam organizar o horário da escola com a disponibilidade das ONGs que ofertam as atividades (oficinas). Em decorrência disso, o que se observa em São Bernardo do Campo não é muito diferente do que ocorre em outros municípios brasileiros. Segundo Zanardi (2016):

A ampliação do tempo na escola [...] tem sido marcada por experiências que dicotomizam as atividades em curriculares e extracurriculares (turno e contraturno), desprezando a integração curricular. A questão a ser enfrentada é, portanto, que a Escola em Tempo Integral deve ser mais que a permanência prolongada do aluno na escola, ou seja, a oferta deve ser mais que o “depósito” de crianças alternando aulas e atividades extracurriculares. (ZANARDI, 2016, p. 85).

É necessário, portanto, que os gestores públicos compreendam que a educação em tempo integral não pode sobrepor à concepção de Educação Integral tal como preconizado por Anísio Teixeira, Paulo Freire e vários outros educadores. Caso contrário, corre-se o risco de perder de referência a essência de “[...] um projeto educativo dialógico e transformador, que possibilite um redimensionamento do conhecimento, do território e do tempo em uma Educação Integral” (ZANARDI, 2016, p. 85), tal como pretendia Paulo Freire.

6.3.3 Categoria 3: Alternância dos Programas de Educação Integral de São Bernardo do Campo

Tomando como referência a pesquisa de Couto (2017, p. 80), consideramos que o termo “descontinuidade” diz respeito “[...] a um processo que sofre mudanças de trajetória, alterações de velocidade, parada provisória, para depois, ser retomado”, mas, em geral, sob outras condições. No campo das políticas de governo e, por vezes, de Estado, isso tem sido uma constante no cenário brasileiro, tanto em âmbito nacional como estadual, e, até mesmo, nos municípios.

No caso de São Bernardo do Campo, no Estado de São Paulo, quando o assunto é Educação Integral o que se observa é que, nesse município, a cada troca de governo, surgem novas propostas e programas gerando dúvidas e angústias para os gestores escolares e demais profissionais da educação responsáveis pela implementação dessas políticas. Essa sensação acontece porque a compreensão de uma política não ocorre da noite para o dia e, portanto, o processo de implantação é longo, mas, quando se acredita que a proposta foi assimilada e que houve avanços, muda o prefeito e, com ele, surgem novas propostas, fazendo com que o gestor tenha de desconsiderar boa parte do que foi pensado e feito até então acerca da Educação Integral.

Assim, ao dialogarmos com os gestores sobre suas observações acerca da instabilidade dos programas, se prejudica ou não o desenvolvimento dos alunos e a qualidade da educação, constatamos, por meio dos depoimentos, que essa instabilidade dos programas de Educação Integral prejudica o desenvolvimento dos estudantes em seus aspectos cognitivos e sociais. Dessa forma, existe uma evidente preocupação desses profissionais com necessidade da continuidade dos programas em prol da melhoria da qualidade da educação.

Entretanto, nem sempre a preocupação dos gestores está na melhoria da qualidade da educação, mas, sim, no que a educação em tempo integral pode contribuir para que as crianças fiquem mais tempo na escola, conforme pode ser constatado no depoimento a seguir:

[...] nós tínhamos o tempo de escola, mas não conseguíamos atender toda a demanda, então o educar mais, o tempo integral, veio para realmente sanar as necessidades das famílias, de colocar as crianças no lugar de educação e onde elas estão seguras; também vou te dizer que as crianças que não estão no tempo integral estão na rua porque os pais estão trabalhando; [...] então eu vejo que tirar é muito ruim, ficar sem esse serviço de tempo integral para as crianças nessas regiões é muito ruim e a instabilidade do tempo de escola causava um grande transtorno e mal-estar muito grande ou até mesmo as vagas concorridas, assim como é hoje [...]. (ENTREVISTADO – E2).

Podemos observar que, para esse gestor, a centralidade da educação está na importância da extensão do tempo escolar, na duração da jornada escolar. Nota-se que ele faz referência a um programa – Tempo de Escola – mas considera que o Programa não atende à toda demanda que, neste caso, seria a todos os alunos. Em razão disso, surgiram outros dois programas: “[...] o educar mais e o tempo integral”, que vieram “[...] para realmente sanar as necessidades das famílias de colocar as crianças no lugar de educação e onde elas estão seguras” (E2). Contudo, essa preocupação do gestor não diverge muito de outros profissionais da educação, bem como dos anseios dos pais, conforme identificado por Nascimento (2020), por meio de um estudo realizado em uma Escola de Tempo Integral (ETI), localizada no município de Ribeirão Pires, também no Grande ABC paulista.

Segundo esse pesquisador, muitos pais procuram esse modelo de escola porque trabalham fora e têm pouco tempo para dedicar aos alunos, considerando, portanto, a escola de tempo integral como uma instituição assistencialista. Entretanto, na pesquisa de Nascimento (2020), existe uma preocupação da equipe gestora em associar as necessidades da família com o desenvolvimento do estudante em seus aspectos cognitivos e sociais.

No caso do município investigado, essa concepção não é muito clara, pois alguns gestores consideram que a “[...] educação integral no município é um fato” tal como ocorre no país, mas os programas mudam e as escolas têm de fazer adesão a elas caso queiram continuar com a oferta de educação em tempo integral (E3). Esse gestor reitera o que foi dito pelo E2, quando afirmou que a “[...] administração criou o programa Tempo de escola que era para atender a um pouco mais de escolas” (E3).

Essa instabilidade é preocupante, porque pode prejudicar o desenvolvimento dos alunos. Portanto, é necessário que os gestores das políticas públicas compreendam que a “Educação Integral não é um apêndice, não é um programa a mais de inovação, ela é estrutural nos governos e da educação brasileira” (MOLL, 2019, p. 1), mas parece que isso não tem sido bem compreendido.

O depoimento apresentado, a seguir, denota um sentimento de insegurança sobre a continuidade do programa Tempo de Escola, que foi criado pela gestão anterior à atual, que era de outro partido:

[...] o tempo de escola permanece, ele não muda, tanto é que, no próximo ano, ele permanece também, então eu acho que essas políticas de educação integral estão previstas no plano nacional de educação; então um município tem que se organizar da melhor forma possível. No entanto, o programa de educação integral para todos é um programa caro, mas é um programa que tá posto e aí para se mudar essa linguagem depois da implantação de tantas escolas. Eu acho que a próxima administração vai procurar se adequar porque criaria uma guerra com a comunidade, como foi o tempo de escola numa época passada então eu acho que a integral como política pública ela vem crescendo, vem tropeçando, mas vem num crescente [...]. (ENTREVISTADO – E3).

Inferimos, portanto, que a gestora entrevistada considera importante a continuidade do programa Tempo de Escola, destacando que, na próxima administração, procure adequá-la e mantê-la vigente. Seu alerta está alinhado aos anseios da comunidade quando afirma que, se houver mudança, isso “[...] criaria uma guerra com a comunidade, como foi o tempo de escola numa época passada então”. Assim sendo, apesar da instabilidade, ela entende que a Educação Integral no município “[...] vem crescendo” (E3).

A dificuldade encontrada na descontinuidade de políticas educacionais subsequente aos programas educacionais, que afetam diretamente o desenvolvimento e o processo de aprendizado dos alunos, representam um atraso no avanço educacional do país. Isso impede os avanços educacionais e contribui com a não aprendizagem dos estudantes. O depoimento apresentado, a seguir, corrobora esse ponto de vista:

[...] você não garante que aconteça [o desenvolvimento dos alunos]; quando eu conheci a primeira versão do Tempo de Escola acontecia, por exemplo, quatro vezes na semana. Então, [...] assim, a meta da minha escola era de [atender] 300 crianças porque se trabalha com metas, tira-se um percentual e é informado uma meta para escola a partir do quantitativo de criança. Eram quatro vezes por semana, então a criança poderia praticar, só segunda-feira que não existia, era a formação dos oficineiros, então assim a criança que frequentava na terça, frequentava na quinta, a que frequentava na quarta-feira, frequentava na sexta, aquelas crianças de casos extremos, muito vulnerável; existe um olhar aqui da gestora e era aceito que essa criança frequentasse os quatro dias. (ENTREVISTA 5 – E5).

Esse depoimento evidencia uma avaliação positiva, na concepção desse gestor do programa Tempo de Escola, porque ele atendia a um quantitativo grande de alunos, por meio de oficinas organizadas duas vezes por semana, permitindo, ainda, que osicineiros tivessem formação continuada às segundas-feiras. Outro aspecto a ser destacado é que, apesar de as oficinas serem terceirizadas, existia uma relação conscienciosa com a gestão, quando ela afirma que naquela organização existia “[...] um olhar da gestora e aceito que essa criança frequentasse os quatro dias” (E5).

Todavia, esse mesmo gestor sinaliza sua preocupação com a continuidade desse programa, tendo em vista que ele deveria ser discutido e avaliado no ano anterior para começar a ser ofertado paralelamente com o início das aulas, mas não é isso que ocorre, conforme aponta o excerto a seguir:

Esse programa já começa lá no início do ano março [...], parece que deixa de ser um grande desejo do governo que ele tenha permanência; então o que acontece, a meta da minha escola abaixou para 150, pela metade, mas só que os alunos atendidos da minha escola não abaixou pela metade, a quantidade. O que aconteceu: de quatro vezes por semana, passam a acontecer duas vezes por semana apenas, e começa lá no segundo semestre. Ou seja, eu acho que é uma forma de acabar com o problema sem acabar de fato com ele, e me preocupa porque não se coloca nada no lugar. (ENTREVISTADO – E5).

Nessa avaliação, fica evidente que existe uma tentativa de o governo, aos poucos, mitigar as ações do programa Tempo de Escola, fazendo com que um quantitativo menor de alunos seja contemplado com o programa. Isso acontece porque existe um programa do governo vigente - o “Educar Mais” - que não atende às demandas da escola e da comunidade.

A gente tem escolas (hoje), na rede, que também um programa né; é o Educar Mais, não é uma política pública, mas é um programa, pode ser renovado ou não. Mas assim não atende todos que precisam desse período integral; eu não estou falando nem de educação integral, mas período integral, a questão da vulnerabilidade, os pais trabalham, então a gente acaba tirando e não coloca nada no lugar [...]. (ENTREVISTADO – E5).

Em face ao exposto, esse gestor não considera o “Educar Mais” como uma política pública, mas um programa, apesar de ele fazer parte das políticas públicas de educação do município de São Bernardo do Campo. Por conta disso, ele receia que o programa não seja renovado, o que geraria mais problemas no atendimento às crianças em tempo integral.

Observamos, portanto, que a descontinuidade das políticas públicas só trazem prejuízos para as redes municipais. Por conta disso, os programas de

Educação Integral deveriam ser, na verdade, ampliados, porque há indícios acerca da melhora da aprendizagem dos alunos que ficam menos tempo em situações vulneráveis e, além disso, se apropriam de uma educação pensada não apenas na escolarização, mas uma escola de aprendizagens para a vida.

Contudo, o que se observa no município de São Bernardo do Campo, Estado de São Paulo, é que diferentes atores defendem diferentes programas de Educação Integral, como é o caso de Luiz Miguel Martins Garcia, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) que considera ser

[...] preciso dar continuidade a esse programa (se referindo ao programa Mais Alfabetização, nos moldes de educação integral) porque ele melhora a aprendizagem e permite ao estudante desenvolver habilidades que não estão nos currículos. (GARCIA, 2019 p. 1).

Nota-se que é um agente de políticas públicas defendendo a existência de um terceiro programa de Educação Integral. Essas incertezas e descontinuidades nas políticas públicas de Educação Integral tendem a ser perniciosas porque não se constituem como políticas e muitas menos presam pela Educação Integral na perspectiva do desenvolvimento humano.

6.3.4 Categoria 4: Aspectos da flexibilização curricular a favor da autonomia da escola

O currículo necessita ser construído, pela perspectiva da Educação Integral, a fim de dar respostas teóricas e práticas para o que, por que, quando, e como ensinar e avaliar o estudante. Além disso, o currículo deve estar alinhado às necessidades educativas das crianças, considerando sua especificidade e sua realidade socioeconômica.

Nos termos da LDB Nº 9.394/1996, a Base Nacional Comum (BNC) é previamente definida com vistas a garantir que todas os estudantes tenham acesso aos mesmos conteúdos no país. Todavia, essa mesma lei permite que exista uma parte diversificada com vistas a atender às necessidades e às especificidades regionais. No caso de São Bernardo do Campo, essa parte diversificada está prevista na perspectiva da Educação Integral, mas não tem um currículo definido, engessado, mas, sim, apenas algumas sugestões de atividades que os gestores poderão, em parceria com os oficinairos, definir que serão trabalhadas com os alunos.

Com o intuito de conhecer as concepções dos gestores escolares desse município sobre o tema, mais especificamente para saber se essa possibilidade de escolha é benéfica ou não aos estudantes, fez-se a seguinte indagação a eles: “Os programas Novo Tempo de Escola quanto e Educar Mais não têm uma diretriz que orienta a gestão escolar sobre sua implementação. Até que ponto essa flexibilização curricular pode favorecer ou não o aprendizado do aluno?”.

Sobre esse assunto, foi constatado, em um primeiro momento, que a flexibilidade pode ser positiva, mas não deve ser plena. Na concepção da gestora (E4), seria prudente que alguns projetos da Parte Diversificada que têm um caráter eletivo se tornasse obrigatório.

[...] eu acredito que uma mescla dos dois seria o ideal, como, por exemplo, as aulas de italiano, uma parte diversificada mais comum a todos é muito bom, porém a gente precisa ter uma parte diversificada de livre escolha da escola dos professores, porque nem todos os professores estão habilitados para dar determinada parte diversificada, digamos assim. O professor ter essa liberdade de escolher, o que ele pode promover para aquela criança, é um fator muito positivo, e a rede formar professores como, por exemplo, do italiano para que [eles] deem as aulas de italiano como uma parte diversificada comum a todas as escolas e inglês também isso é [seria] muito bom. Atribuo esses dois fatores positivos e eu acho que a escola nunca pode perder essa vertente de ter esta livre escolha, porque cada comunidade é única [...]. (ENTREVISTADO – E4).

Cabe destacarmos que a gestora faz referência ao currículo de uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental cujos conteúdos são trabalhados em uma perspectiva mais interdisciplinar do que nos anos finais desse mesmo ciclo. Assim, o que essa gestora propõe é que todos os alunos tenham, por exemplo, aulas de inglês e italiano e não parte deles. Além disso, é importante frisar que esses componentes do currículo são trabalhados em forma de projetos e, portanto, podem ser descontinuados a qualquer momento.

O currículo necessita garantir a construção de significado das aprendizagens para os estudantes, independentemente de ser referir à Parte Diversificada ou à BNC. É preciso ter em mente que o currículo

[...] é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA, 1995, p. 26-27).

Apesar de os gestores participantes da pesquisa denotarem concordância com a flexibilidade curricular, eles expressam preocupação com a necessidade de

haver profissionais qualificados para desenvolver a Parte Diversificada desse currículo, conforme pode ser constatado por meio desta fala: “eu acho que a gente tem que ter as linguagens garantidas, como que a gente garante essas linguagens? Com pessoas habilitadas a fazer esse trabalho” (E3).

Esse mesmo gestor continua defendendo seu ponto de vista sobre a necessidade de haver profissionais qualificados e comprometidos com a implementação da Parte Diversificada:

[...] eu acredito muito mais na formação de profissionais que possam garantir essas linguagens na escola do que fechar um currículo e aí a escola ter um leque de opções; eu tenho aqui, no projeto eletivo, aulas de dança, porque a professora tem uma formação; eu tenho aula de yoga, porque a professora tem uma formação, e parte do interesse das crianças, “olha eu tenho a habilidade e posso trabalhar com vocês, tem interesse?”. O que isso vai mudar no desenvolvimento da criança? Cada projeto que elas desenvolvem com os alunos tem todos os objetivos, o que que elas pretendem com aquilo, o que isso vai mudar, o que se espera que vai mudar em termos de aprendizagem e desenvolvimento, não é “eu quero fazer, eu gosto”, então tem que ter um cunho pedagógico, cunho didático, não dá. Por isso que é diferente do Tempo de Escola; [com o] Tempo de Escola a gente tinha o especialista que trabalhava naquelas áreas, mas a gente não tinha aquele viés pedagógico, didático de lidar com desenvolvimento das crianças. Então se perdem algumas coisas, ganham-se outras, eu sempre dizia que é muito importante se o Tempo de Escola ficasse dentro da escola, não para desenvolver todas as atividades, mas que ele fizesse parte da equipe escolar, para que ele conhecesse qual é, discutisse essas questões com o professor, como foi há um tempo atrás. A gente perdeu, quando veio o Educar Mais “nossa, agora a gente tem a possibilidade de fazer essa discussão”, o que que é melhor para aquele aluno, naquele momento, o que que vai ajudar no desenvolvimento dele, então eu acredito muito nisso [...]. (ENTREVISTADO – E3).

Em um primeiro momento, esse gestor enfatiza seu ponto de vista acerca da necessidade de organização das atividades inerentes aos projetos da Parte Diversificada, bem como faz críticas ao programa Educar Mais em razão de sua metodologia. Ele expressa que os projetos têm objetivos diferentes, mas nem sempre coerentes com as necessidades de aprendizagem das crianças, diferentemente do programa Tempo de Escola. Na sua concepção, é mais coerente com as demandas da escola.

Em certa medida, os participantes consideram que o currículo envolve muitos saberes, culturas, habilidades e relações que existem no universo de uma rede de educação. Além disso, o currículo é fruto de uma construção coletiva e cultural que reúne diversas perspectivas e com muitos contextos, interesses e intenções envoltos aos atores e às ações que acontecem dentro e fora da escola.

Para dar conta dessa diversidade, o currículo precisa ser construído a partir da escuta e da colaboração de estudantes, de professores, de gestores e de familiares. É evidente que esse ponto de vista faz referência à Parte Diversificada do

currículo, que tem a finalidade de contemplar a regionalidade, tal como evidenciado nesta pesquisa. O Entrevistado 1, por exemplo, faz menção ao fato de que sua escola está localizada em uma região de manancial e, por conta disso, “[...] a questão do meio ambiente é muito forte aqui nesse bairro, a gente precisa trabalhar isso, o que temos feito é acrescentar [o assunto] nos projetos” (Entrevistada - E1).

Isso só é possível porque existe certa autonomia para as escolas e, portanto, para a gestão no que tange à elaboração de um currículo, pelo menos na Parte Diversificada, que seja coerente com as demandas daquela comunidade. Sobre esse assunto, o Entrevistado 1 teceu o seguinte comentário:

Entendemos que a escola, quando autônoma, para construir o seu projeto de trabalho, todo mundo ganha, principalmente a comunidade, então eu entendo que a escola poderia fazer essas opções, mesmo considerando que outra escola faça outra organização. Porque a gente atende a um público que tem necessidades muito específicas. [...] então, a comunidade precisa entender esse contexto, eu entendo que a escola precisa ter a sua cara, tem que atender às necessidades específicas [...]. (ENTREVISTADO – E1).

Apesar de não haver consenso entre os gestores participantes desta pesquisa acerca da flexibilidade da Parte Diversificada do currículo, há indícios de que ela contribui significativamente para o desenvolvimento dos estudantes. Isso acontece porque as atividades são complementares às das BNC o que, por um lado, é positivo para garantir outras oportunidades de aprendizagens, mas, por outro, caracteriza ainda mais a ideia de educação em tempo integral e não Educação Integral.

Talvez se os gestores tivessem autonomia para definir o currículo, eles poderiam trilhar novos caminhos, mas depoimentos deles denotam que o engessamento proposto pela Secretaria da Educação faz com que eles acatem orientações advindas desse órgão central. É preciso que todos compreendam que a educação é um processo social, na perspectiva de John Dewey e, portanto, busca o desenvolvimento do estudante, sua preparação para a vida. Contudo, para que isso aconteça, é necessário que a escola seja viva, que os gestores estejam comprometidos com a aprendizagem dos alunos e as políticas públicas de educação presem pela Educação Integral e não pela descontinuidade de programas em detrimento de interesses partidários.

Em face ao exposto, como produto final, apresentado a seguir, foi elaborado um documento orientador que direciona caminhos que poderão ser trilhados na construção colaborativa de um currículo da parte diversificada.

7 PRODUTO

O Mestrado Profissional (MP) em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul solicita, em seu regimento, ao término do curso, a elaboração de dois produtos, quais sejam: o Trabalho Final de Curso e um segundo produto, que se concretizará como elo da pesquisa com o objeto e o ambiente investigado. Essa opção está fundamentada no artigo 4º da Portaria Normativa nº 17/2009 (BRASIL, 2009a), que regulamenta o primeiro objetivo do MP, que, em síntese, busca “[...] capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional [...]” (BRASIL, 2009a, p. 21).

Nesse sentido, organizamos, como projeto de construção coletiva para a Rede Municipal, um “Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral São Bernardo do Campo”, tendo as seguintes etapas:

- 1) Reunião com as autoridades da Secretaria de Educação: discussão sobre os dados deste presente estudo e possíveis ajustes no Programa Educar Mais.
- 2) Reunião com a equipe SE 122²: discussão sobre os dados deste estudo, especialmente sobre o currículo e a Parte Diversificada do currículo.
- 3) Reunião com os gestores escolares que atendam à Educação Integral: debate acerca das informações deste estudo, principalmente com levantamento de acertos da Secretaria de Educação e encaminhamento de sugestões sobre os programas de Educação Integral do município.
- 4) Reunião com os Coordenadores Pedagógicos para apresentação dos dados deste presente trabalho, a fim de elaborar um calendário de ações para a construção do currículo e estrutura de trabalho nas unidades escolares.
- 5) Apresentação para a rede de São Bernardo do Campo do Documento Orientador da política de Educação Básica Integral de São Bernardo do Campo.

² Equipe que chefia a seção que cuida da Educação Integral de SBC.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi orientada com base na seguinte indagação: Como têm sido constituídas as políticas de Educação Integral de São Bernardo do Campo? Com o intuito de responder a essa indagação, buscamos analisar as políticas públicas de Educação Integral de São Bernardo do Campo, Estado de São Paulo, na perspectiva documental e de um grupo de gestores escolares.

Em termos mais abrangentes, podemos afirmar que as políticas públicas de Educação Integral de São Bernardo do Campos (SBC) têm sido caracterizadas pela descontinuidade em razão da alternância de partidos e, portanto, de gestores no executivo municipal. Por conta disso, são programas que dependem de vontade política para sua continuidade.

Apesar de haver discussões e a inserção da Educação Integral no Plano Municipal de Educação (PME), na perspectiva das políticas nacionais de Educação Integral, a instabilidade política, característica de municípios brasileiros, ainda representa um problema para ser equacionado na Secretaria da Educação em SBC. É necessário que se compreenda que educação deve ser pensada como política de Estado e não de Governo e que Educação Integral deve se constituir em uma ação para o desenvolvimento do estudante para a vida e não apenas a extensão do tempo de duração da jornada escolar.

Com vistas a darmos conta do objetivo geral, buscamos, por meio do primeiro objetivo específico, fazer um breve panorama dos programas de Educação Integral de SBS, quais sejam: Mais Educação, Novo Tempo de Escola e Educar Mais.

O Programa Mais Educação, instituído pelo Governo Federal, entre 2010 e 2016, no viés de uma expansão da jornada escolar dos estudantes, que varia entre cinco ou 15 horas semanais, visa à ampliação da carga horária, em contraturno escolar, de modo a explorar as diversas áreas de desenvolvimento como ampliação de cultura, esporte, arte, entre outras linguagens, além de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e também matemática.

O critério de atendimento é sempre prioritário aos estudantes de maior vulnerabilidade social e, também, aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e às escolas com piores índices de desenvolvimento da Educação Básica.

O programa posteriormente denominado Novo Mais Educação (2018), por meio da Portaria Nº 142/2018 (BRASIL, 2018a), em essência, tem apenas o objetivo de apoio técnico na aceleração da alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. O Programa é desenvolvido com apoio de voluntários selecionados a cumprirem o papel de assistente de alfabetização, que permanecem um período de cinco ou dez horas semanais, no turno dos alunos, na unidade escolar. O assistente auxilia o professor alfabetizador, em seu planejamento, nas avaliações diagnósticas e formativas, além do monitoramento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Por sua vez, o Novo Tempo de Escola, instituído desde 2010, amplia a jornada escolar dos alunos em dez ou 20 horas semanais, no contraturno. É desenvolvido dentro dos espaços escolares ou em outros espaços da cidade, com potenciais educativos. As atividades complementares acontecem por meio das oficinas que se integram à Base Comum Curricular por outras linguagens, com foco em três eixos: cultura e arte, ludicidade e corpo e movimento.

O programa é desenvolvido com o apoio de movimentos e organizações sociais que participam de um chamamento público no diário oficial do município e participam de um processo de seleção, essas entidades colaboram diretamente com as escolas, participam do projeto pedagógico e oferecem oficinas no contraturno das unidades.

Por fim, o Educar Mais, implantado pela Resolução Nº 21/2017, trouxe uma inserção gradativa do Ensino em Tempo Integral nas escolas municipais. Ele busca a ideia do trabalho em Educação Integral e de integralidade para todos os estudantes.

Os estudantes permanecem um período de nove horas diárias na escola e, para tanto, uma matriz curricular específica foi estabelecida. A Parte Diversificada desse currículo foi organizada em eixos de interesses, os quais acabam por se desdobrar em diversas possibilidades de projetos didáticos. Em suma, os eixos são: Jogos de tabuleiro/jogos de mesa; linguagens artísticas; educação ambiental; iniciação científica; cultura do movimento; protagonismo infantil/ pensando o futuro; grupo de estudos/ orientação de estudos; valorização da cultura local e história da humanidade.

O segundo objetivo específico desta pesquisa buscou verificar aspectos comuns entre os programas de Educação Integral de São Bernardo do Campo,

quais sejam: Mais Educação, Novo Tempo de Escola e Educar Mais. Para tanto, empreendeu-se uma leitura crítica dos documentos que normatizam esses programas no município investigado.

Entretanto, como o Programa Mais Educação teve uma mudança significativa em seus propósitos, a partir de 2016, com a alternância de comando no Governo Federal, ele foi retirado da pesquisa. Cabe salientarmos que, desde então, observamos que esse programa vem perdendo forças e credibilidade entre os gestores. Outro aspecto que culminou em sua exclusão é que o Mais Educação é um programa de Educação Integral do Governo Federal e não do município, portanto, optamos pela análise de programas criados pelo município, a saber: o Novo Tempo de Escola e o Educar Mais.

Assim, quando buscamos elementos comuns entre os programas, constatamos que tanto o Novo Tempo de Escola como o Educar Mais têm como foco a ampliação da jornada diária aula por meio da implantação de uma Parte Diversificada que se concretiza por meio de projetos. Em certa medida, buscamos o desenvolvimento integral dos estudantes, por meio dos eixos fomentados da Parte Diversificada dos currículos desdobrando-se na ampliação dos aspectos intelectual, afetivo, social e físico. Em geral, esses pontos convergem nos aspectos de desenvolvimento e na ampliação cultural, pois são atividades que envolvem corpo e movimento, jogos e brincadeiras, protagonismo dos estudantes; enfim, aspectos que desenvolvem os alunos para a vida.

A ampliação da jornada é vista pelos gestores como algo que garante “[...] a integração das crianças, a autonomia delas, o conhecimento que elas manifestam em todas as situações [...], em uma perspectiva de educação que vai ao encontro das concepções de Paulo Freire – “[...] lugar de gente feliz, é isso [...]” (Entrevistado E3). Além disso, amplia-se a “[...] a concepção de educar e cuidar [...] ensinar as letras, ensinar matemática para crianças, a gente ensina muito mais coisas [...]” (Entrevistada E2).

Os dois programas buscam, portanto, ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, pois incluem atividades que complementam os estudos de disciplinas da BNC as quais são ofertadas tanto no período da manhã quanto no período da tarde com a intenção de propor um currículo integrado. Entretanto, os depoimentos dos gestores não confirmam essa integração; ao contrário, apontam para a ausência de intercâmbio entre as partes, pois as oficinas

são pensadas no âmbito central, cabendo a eles apenas gerenciar o funcionamento delas. Contudo, há também gestores que buscam ouvir os estudantes com o intuito de tornar as oficinas mais adequadas aos anseios dos estudantes.

Cabe salientarmos ainda que, se, por um lado, o Programa Tempo de Escola busca não somente a extensão do tempo dos alunos na escola, pois considera outros espaços como alternativa para o desenvolvimento do projeto; por outro, o programa Educar Mais, até então, tem valorizado o prédio escolar em detrimento de espaços dos ambientes de aprendizagem.

Com relação ao terceiro objetivo da pesquisa, que buscou identificar as concepções dos gestores acerca dos programas de Educação Integral, verificamos que eles não se constituem como políticas porque estão muito mais articulados aos diferentes projetos de governos e partidos do que à busca da consolidação de um projeto como política de Estado. O que tem sido observado é que a cada novo governo que se inicia no município de São Bernardo do Campo, o programa de Educação Integral vigente acaba sofrendo mudança de trajetória, de rumo, alteração de velocidade ou parada provisória com vistas a se constituir com uma nova roupagem, como se fosse algo novo proposto pelo partido que está no poder. Essa descontinuidade dos programas gera insegurança nos profissionais da educação, bem como riscos com relação ao desenvolvimento dos estudantes nos aspectos cognitivos e sociais.

Verificamos também que o programa Tempo de Escola tem aceitação maior por parte dos participantes da pesquisa, porque, por suas características, permitia uma maior participação da gestão da escola na construção e na implementação das oficinas curriculares. Além disso, com esse programa, que foi criado na gestão anterior e, portanto, por outro partido, atendia a um número maior de alunos, o que agradava tanto os gestores como os pais de alunos que necessitam da educação em tempo estendido para que seus filhos permaneçam uma parte do tempo na escola. Atualmente, apesar de ainda ser aplicado, há indícios de que falta vontade por parte do poder público municipal para sua continuidade, pois é um Programa que tem atendido um número bem menor de alunos, e seu início não coincide com o ano letivo, conforme o esperado. Ao contrário, as atividades começam cerca de dois meses após o início regular do ano letivo.

Por fim, esta pesquisa teve a intenção de conhecer as concepções dos gestores escolares acerca dos programas de Educação Integral de São Bernardo do

Campo. Para tanto, empreendeu-se entrevista com gestores de seis escolas do município.

Grosso modo, os gestores reconhecem a importância dos programas de Educação Integral (Educar Mais e Novo Tempo de Escola) para o desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, há uma centralidade em seus depoimentos acerca da necessidade de o estudante ficar mais tempo na escola em decorrência da vulnerabilidade social do que o desenvolvimento da criança em uma perspectiva de educação para a vida, tal como preconizado nos ideais de Educação Integral de John Dewey e Anísio Teixeira, por exemplo.

Como a Educação Integral em São Bernardo do Campo se constitui por meio de projetos complementares à BNC, os gestores consideram que a BNC e a Parte Diversificada dialogam bem entre si, mas se queixam do fato de que são oficinas realizadas por outros profissionais e não pelos professores da escola. Tal situação denota a existência de duas escolas e dois currículos em um mesmo espaço, pois não se percebe uma articulação consistente entre as partes (BNC e Parte Diversificada), contrariando, portanto, o preconizado na LDB Nº 9.394/1996.

É importante salientarmos ainda que a alternância de programas em decorrência da instabilidade política é, na concepção dos gestores, um problema para a constituição da Educação Integral como política pública de Estado e não de governo. A cada quatro anos, com a mudança de governo, os programas são revistos, paralisados ou descontinuados, gerando insegurança e insatisfação entre gestores, professores e pais de alunos.

Por fim, considerando que não há uma orientação para a implementação da Parte Diversificada, cabendo, por conseguinte, aos gestores a escolha de oficinas, tal prerrogativa não representa, para eles, um aspecto significativo na gestão do currículo. Ao contrário, denota certa ausência de reconhecimento da autonomia, pois eles escolhem as oficinas com base na existência ou não de profissionais para implantá-las e não de acordo com o PPP da escola. Assim sendo, o produto final foi elaborado como forma de direcionar caminhos que poderão ser trilhados na construção colaborativa de um currículo da Parte Diversificada.

REFERÊNCIAS³

- ARROYO, M. G. **Currículo - território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- 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**. Lisboa: Edições 70, 1991.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDIGNON, G. Avaliação na Gestão de Organizações Educacionais. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 401-410, out./dez. 1995.
- BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266.. Acesso em: 12 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. . Acesso em: 10 mar. 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**: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-20, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e

³ Nesta dissertação, optamos por organizar as referências de Brasil em ordem crescente de ano para facilitar a busca por um determinado documento a partir do ano de publicação.

financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 5-6, 25 abr. 2007a.

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 sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília: Ministério da Educação, [2007b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa/MEC Nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. 2009a. Disponível em: <http://www.uezo.rj.gov.br/pos-graduacao/docs/Portaria-MEC-N17-28-de-mbro-de-2009.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009b.

BRASIL. **Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2010a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010b.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2010]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Brasília: SEB, MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016a.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 206, p. 14, 26 out. 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Portaria Nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, [2018a]. Disponível em: https://www.lex.com.br/legis_27617156_PORTARIA_N_142_DE_22_DE_FEVEREIRO_DE_2018.aspx. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução Nº 7, de 22 de março de 2018**. Autoriza a destinação de recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE [...]. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Conselho Deliberativo, [2018b]. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/99-legislacao?download=12233:resolucao>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CAVALIERE, A. M. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Petrópolis: Paidéia, 2010.

CAVALIERE, A. M. V. **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. C. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 119, p. 149-176, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COUTO, J. C. D. **Descontinuidade das políticas públicas em educação**: ações políticas e alternância de poder. 2017. 421 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 3. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE, J. B. Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 4, p. 33-50, 2004.

FERNANDES, F. **Brasil, em compasso de espera**. São Paulo: Hucitec, 1980.

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.; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6., 2014. Porto, Portugal. **Anais eletrônicos** [...]. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico, 2014. Disponível em:
https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/JacquelineDeSousaBatistaFigueiredo_GT5_integral.pdf
http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO.IV/GT5/GT5_Comunicacao. Acesso em: 20 nov. 2019.

FRANCO, M. L.P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HOZ, V. G. **Pedagogia visível educação invisível**. São Paulo: Nerman, 1988.

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

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloisa. Qual é a questão? Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MANIFESTO dos Pioneiros, 1932. **Revista HISTEDBR** [On-line], Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

- MAURÍCIO, L. V. Escola Pública de horário integral: representações do jornal O Globo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 247-266, set./dez. 2009.
- MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.
- MIRANDA, N. A.; VERASZTOLL E. V.; APARÍCIO A. S. M. Análise do programa ensino integral na perspectiva do desempenho escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 3, p. 7-26, set./dez. 2017.
- MOLL, J. Como elaborar um currículo integrado e participativo. **Centro de referência em educação integral**, 12 mar. 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/metodologias/como-elaborar-um-curriculo-integrado-e-participativo/>. Acesso em: 29 fev. 2020.
- MOLL, J. (Org.) **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa crítica**. 2010. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsiqcritport.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2020.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/MEC, 2000.
- NASCIMENTO, W. S. **A construção colaborativa do currículo na perspectiva da justiça curricular: a reflexão de uma escola de tempo integral (ETI) em Ribeirão Pires (SP)**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020.
- NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 5-18, jan./abr. 2001.
- NUNES, P. R. R. Políticas de educação integral: a perspectiva de regulação e proteção social do programa mais educação. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 6, n. 2, p. 221-228, jul./dez. 2015.
- PARENTE, C. da M. D. Construindo uma tipologia das políticas de Educação Integral em tempo integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016.
- PARENTE, C. da M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018.
- PARO, V. H. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.
- RIBEIRO, M. R. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação**. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- SAINT-GEORGES, P. **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

SANTOS, C. L. **Política Estadual de Educação em Tempo Integral**: desafios de implementação em uma escola de Ensino Médio do Ceará. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Tempo de Escola** - referenciais pedagógicos - versão preliminar. São Bernardo do Campo: CENPEC, 2011.

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. São Bernardo do Campo: Prefeitura Municipal, [2015]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-sao-bernardo-docampo-sp>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Edital de seleção simplificada de assistentes de alfabetização voluntários para atendimento ao Programa Mais Alfabetização do Ministério Da Educação – MEC**. 2018. Disponível em: https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/projetos_programas/mais_alfabetizacao/Rede_119_Anexo_I_Edital_de_Selecao_Simplificada_Programa_Mais_Alfabetizacao.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Educar Mais, escola de tempo integral** - Tecendo considerações sobre a Parte Diversificada do currículo- Versão Preliminar. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, 2017.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Manual de Implantação Programa Mais Tempo de Escola** - Versão Preliminar. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, 2019a.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Centro de Referências em Educação Integral** - Caderno 1 – Currículo e Educação Integral na prática. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, 2019b.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade**: Orientações Curriculares para a cidade de São Paulo. 2017. Disponível em; http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/05/leitura-pr%C3%A9via_1%C2%BA-encontro.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, MEC, 1969.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo; Brasília: Ed. Nacional - INL, 1976. (Atualidades Pedagógicas).

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

ZANARDI, T. A. C. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 82-107 jan./mar. 2016.

APÉNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de Apresentação - Secretaria de Educação do município de São Bernardo do Campo.....	119
APÊNDICE B - Encaminhamento para pesquisa de campo – EMEB Sandra Cruz Martins Freitas.....	121
APÊNDICE C - Encaminhamento para pesquisa de campo – EMEB Viriato Correa	123
APÊNDICE D - Encaminhamento para pesquisa de campo – EMEB Marly Buíssa	125
APÊNDICE E - Encaminhamento para pesquisa de campo – EMEB Kazuê Fuzinaka	127
APÊNDICE F - Encaminhamento para pesquisa de campo – EMEB Escritor Júlio Atlas	129
APÊNDICE G - Encaminhamento para pesquisa de campo – EMEB Padre Fiorente Elena	131
APÊNDICE H – Roteiro de entrevista com os gestores	133

APÊNDICE A - Carta de Apresentação - Secretaria de Educação do município de São Bernardo do Campo

CARTA DE APRESENTAÇÃO

São Caetano do Sul, 19 de setembro de 2019.

Ilma. Sra.
SÍLVIA DE ARAÚJO DONNINI
 Secretária de Educação

Prezada Sílvia,

Apresentamos, por meio desta, a aluna *Sherida Zaia Alberdi*, regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Educação (área de concentração Formação de Professores e Gestores) na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

A pesquisadora vem desenvolvendo estudos na Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação, com o tema: **A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SÃO BERNARDO DO CAMPO**. Ressaltamos que para a continuidade do estudo e pesquisa será necessária a coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas, junto aos diretores das escolas do município. O trabalho está previsto para ser realizado no período de setembro a novembro de 2019. Desta forma solicitamos, formalmente, a autorização para a realização desta pesquisa científica, da aluna supracitada.

Desde já agradecemos todo e qualquer apoio no sentido de autorizar a referida pesquisa. Colocamo-nos à disposição para esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício
 Coordenação do Mestrado em Educação/USCS

Contatos:
 Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
 mirandanonato@uol.com.br

Aluna: Sherida Zaia Alberdi
 shealberdi@gmail.com

RECEBIDA NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 EM 22 DE SETEMBRO DE 2019

Silvia

APÊNDICE B - Encaminhamento para pesquisa de campo – EMEB Sandra Cruz Martins Freitas


 MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS
 DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE JOVENS E ADULTOS

ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO

À EQUIPE GESTORA DA EMEB Profª SANDRA CRUZ MARTINS FREITAS

Senhora Diretora,

Encaminhamos a pesquisadora Sherida Zaira Alberdi da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) para o desenvolvimento de uma pesquisa junto à unidade escolar.

A pesquisadora compromete-se a:

- Não utilizar-se de imagem fotográfica ou vídeo de alunos / espaço escolar;
- Não publicar nome / identidade dos alunos;
- Entregar cópia dos dados levantados e resultado da pesquisa à Secretaria de Educação na Divisão de Ensino Fundamental e de Educação Infantil e de Jovens e Adultos.

SE-11, 22 de outubro de 2019.

Recebido na U.E em: 09 / 12 / 2019
Nome: <u>Silvia Dal Pontes Alves</u>
Assinatura: <u>[Assinatura]</u>


 PATRÍCIA S. V. OLIVEIRA
 Divisão de Educação Básica
 Chefe

CIÊNCIA DO PESQUISADOR

Nome: Sherida Zaira Alberdi

Assinatura: [Assinatura]

***Este documento deverá ser entregue em três vias, sendo uma para a Unidade Escolar, uma para a Secretaria de Educação e outra para a docente responsável.**

APÊNDICE C - Encaminhamento para pesquisa de campo – EMEB Viriato Correa


 MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS
 DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE JOVENS E ADULTOS

ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO

À EQUIPE GESTORA DA EMEB VIRIATO CORREIA

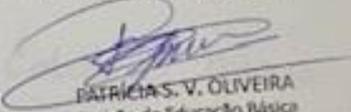
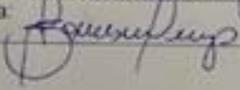
Senhora Diretora,

Encaminhamos a pesquisadora Sherida Zala Alberdi da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) para o desenvolvimento de uma pesquisa junto à unidade escolar.

A pesquisadora compromete-se a:

- Não utilizar-se de imagem fotográfica ou vídeo de alunos / espaço escolar;
- Não publicar nome / identidade dos alunos;
- Entregar cópia dos dados levantados e resultado da pesquisa à Secretaria de Educação na Divisão de Ensino Fundamental e de Educação Infantil e de Jovens e Adultos.

SE-11, 22 de outubro de 2019.

Recebido na U.E em: <u>18 / 10 / 2019</u>	 PATRÍCIA S. V. OLIVEIRA Divisão de Educação Básica Chefe
Nome: <u>Patrícia Leysin Gomes Meneses</u>	
Assinatura: 	

CIÊNCIA DO PESQUISADOR

Nome: _____

Assinatura: _____

**Este documento deverá ser entregue em três vias, sendo uma para a Unidade Escolar, uma para a Secretaria de Educação e outra para a docente responsável.*

APÊNDICE D - Encaminhamento para pesquisa de campo – EMEB Marly Buíssa



MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE JOVENS E ADULTOS

ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO

À EQUIPE GESTORA DA EMEB MARLY BUÍSSA

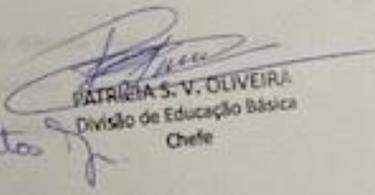
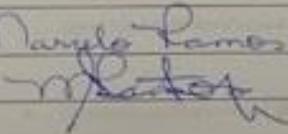
Senhor Diretor,

Encaminhamos a pesquisadora Sherida Zaia Alberdi da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) para o desenvolvimento de uma pesquisa junto à unidade escolar.

A pesquisadora compromete-se a:

- Não utilizar-se de imagem fotográfica ou vídeo de alunos / espaço escolar;
- Não publicar nome / identidade dos alunos;
- Entregar cópia dos dados levantados e resultado da pesquisa à Secretaria de Educação na Divisão de Ensino Fundamental e de Educação Infantil e de Jovens e Adultos.

SE-11, 22 de outubro de 2019.

Recebido na U.E em: <u>12/12/2019</u>	 PATRICIA S. V. OLIVEIRA Divisão de Educação Básica Chefe
Nome: <u>Marly Ramos dos Santos</u>	
Assinatura: 	

CIÊNCIA DO PESQUISADOR

Nome: _____

Assinatura: _____

*Este documento deverá ser entregue em três vias, sendo uma para a Unidade Escolar, uma para a Secretaria de Educação e outra para a docente responsável.

APÊNDICE E - Encaminhamento para pesquisa de campo – EMEB Kazuê Fuzinaka



MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE JOVENS E ADULTOS

ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO

À EQUIPE GESTORA DA EMEB Prof. KAZUÊ FUZINAKA

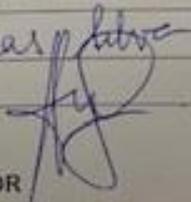
Senhora Diretora,

Encaminhamos a pesquisadora Sherida Zaia Alberdi da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) para o desenvolvimento de uma pesquisa junto à unidade escolar.

A pesquisadora compromete-se a:

- Não utilizar-se de imagem fotográfica ou vídeo de alunos / espaço escolar;
- Não publicar nome / identidade dos alunos;
- Entregar cópia dos dados levantados e resultado da pesquisa à Secretaria de Educação na Divisão de Ensino Fundamental e de Educação Infantil e de Jovens e Adultos.

SE-11, 22 de outubro de 2019.

Recebido na U.E em: <u>19 / 12 / 2019</u>
Nome: <u>Andriá Dias Fuzinaka</u>
Assinatura: 


PATRÍCIA S. V. OLIVEIRA
Divisão de Educação Básica
Chefe

CIÊNCIA DO PESQUISADOR

Nome: _____

Assinatura: _____

*Este documento deverá ser entregue em três vias, sendo uma para a Unidade Escolar, uma para a Secretaria de Educação e outra para a docente responsável.

APÊNDICE F - Encaminhamento para pesquisa de campo – EMEB Escritor Júlio Atlas


 MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS
 DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE JOVENS E ADULTOS

ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO

À EQUIPE GESTORA DA EMEB ESCRITOR JÚLIO ATLAS

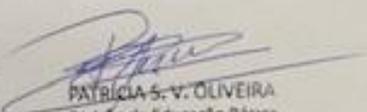
Senhora Diretora,

Encaminhamos a pesquisadora Sherida Zaia Alberdi da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) para o desenvolvimento de uma pesquisa junto à unidade escolar.

A pesquisadora compromete-se a:

- Não utilizar-se de imagem fotográfica ou vídeo de alunos / espaço escolar;
- Não publicar nome / identidade dos alunos;
- Entregar cópia dos dados levantados e resultado da pesquisa à Secretaria de Educação na Divisão de Ensino Fundamental e de Educação Infantil e de Jovens e Adultos.

SE-11, 22 de outubro de 2019.

Recebido na U.E em: <u>17 / 12 / 2019</u>	 PATRÍCIA S.V. OLIVEIRA Divisão de Educação Básica Chefe
Nome: <u>Adriana Santiago Silva</u>	
Assinatura: <u>[assinatura]</u>	

CIÊNCIA DO PESQUISADOR

Nome: _____

Assinatura: _____

*Este documento deverá ser entregue em três vias, sendo uma para a Unidade Escolar, uma para a Secretaria de Educação e outra para a docente responsável.

APÊNDICE G - Encaminhamento para pesquisa de campo – EMEB Padre Fiorente Elena


 MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS
 DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE JOVENS E ADULTOS

ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO

À EQUIPE GESTORA DA EMEB PADRE FIORENTE ELENA

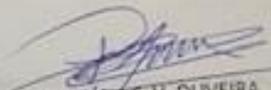
Senhora Diretora,

Encaminhamos a pesquisadora Sherida Zaia Alberdi da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) para o desenvolvimento de uma pesquisa junto à unidade escolar.

A pesquisadora compromete-se a:

- Não utilizar-se de imagem fotográfica ou vídeo de alunos / espaço escolar;
- Não publicar nome / identidade dos alunos;
- Entregar cópia dos dados levantados e resultado da pesquisa à Secretaria de Educação na Divisão de Ensino Fundamental e de Educação Infantil e de Jovens e Adultos.

SE-11, 22 de outubro de 2019.

Recebido na U.E em: <u>10 / 12 / 2019</u>	 PATRICIA S. V. OLIVEIRA Divisão de Educação Básica Chefe
Nome: <u>Regiane Catarina Faisio</u> Assinatura: <u>Regiane Catarina Faisio</u>	

CIÊNCIA DO PESQUISADOR

Nome: Sherida Zaia Alberdi

Assinatura: Sherida

*Este documento deverá ser entregue em três vias, sendo uma para a Unidade Escolar, uma para a Secretaria de Educação e outra para a docente responsável.

APÊNDICE H – Roteiro de entrevista com os gestores

I. Perfil do(a) entrevistado(a)

- Tempo de atuação na gestão (em anos): _____
- Tempo de gestão em programas de Educação Integral: _____
- Tempo de atuação na Rede Municipal de São Bernardo do Campo: ____
- Formação Superior – Licenciatura: _____
- Pós-Graduação: _____

II- Questões sobre concepção dos gestores acerca da Educação Integral no município de São Bernardo do Campo:

1. A educação integral em São Bernardo do Campo tem sido contemplada nos diferentes governos há vários anos. Dentre outros, os programas Novo Tempo de Escola e Educar Mais são os vigentes na rede. Você poderia falar um pouco sobre as contribuições desses programas para a formação integral do aluno?
2. Os programas Novo Tempo de Escola e Educar Mais, dadas suas orientações, permitem que a escola organize seu currículo a partir de um conjunto de áreas de conhecimento (parte diversificada). Nessa escola, como é feita a escolha dessas áreas (disciplinas) e como elas se articulam com a Base Nacional Comum?
3. Nos últimos anos, São Bernardo do Campo propôs diferentes programas de Educação Integral. Até que ponto essa instabilidade dos programas pode ou não prejudicar o desenvolvimento dos alunos e melhorar a qualidade da educação?
4. Os programas Novo Tempo de Escola e Educar Mais não têm uma diretriz que orienta a gestão escolar sobre sua implementação. Até que ponto essa flexibilização curricular pode favorecer ou não o aprendizado do aluno?