



UNIVERSIDADE
**CATÓLICA
DE SANTOS**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO METROPOLITANA DA
BAIXADA SANTISTA:**

limites e possibilidades de ampliação dos territórios educativos

PEDRO PAULO DE MELLO E SOUZA LIMA

Santos

2024

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO METROPOLITANA DA
BAIXADA SANTISTA:**

limites e possibilidades de ampliação dos territórios educativos

PEDRO PAULO DE MELLO E SOUZA LIMA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ivanise Monfredini

Santos

2024

[Dados Internacionais de Catalogação] Departamento de
Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

S729e Souza Lima, Pedro Paulo de Mello e
A educação em tempo integral na região metropolitana
da Baixada Santista : limites e possibilidades de
ampliação dos territórios educativos / Pedro Paulo
de Mello e Souza Lima ; orientadora Ivanise Monfredini.
-- 2024.
178 f.

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos,
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação,
2024

1. Teses. 2. Educação em tempo integral. 2. Educação
integral. 3. Política educacional. 4. Escola pública. 5.
Territórios educativos. I. Monfredini, Ivanise. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Ivanise Monfredini

Orientadora – Membro Nato – Universidade Católica de Santos

Profª Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Membro titular interno – Universidade Católica de Santos

Profª. Dra. Maria do Carmo Luiz Caldas Leite

Membro titular interno – Universidade Católica de Santos

Profª. Dra. Elisabeth dos Santos Tavares

Membro titular externo – Pontifícia Universidade Católica - SP

Profª Dra. Marineide de Oliveira Gomes

Membro titular externo – Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Michel da Costa

Membro suplente externo – Universidade Metropolitana de Santos

Profª. Dra. Guadalupe Corrêa Mota

Membro suplente interno – Universidade Católica de Santos

A todos que acreditam e defendem uma escola pública Integral em Tempo Integral, expandida para além dos ponteiros do relógio.

Gostaria de ouvir sua resposta, de que o custo dessas escolas de educação integral é muito elevado. De um a dois milhões de dólares e que a manutenção delas custa outro tanto. E que o número de alunos muitas vezes delas é muito baixo, o que tenha, entretanto, um princípio bom, na verdade forma uma nova elite, uma escola só de excelência, é verdade isso? (Fernando Henrique Cardoso, 1994).

Creio que suas informações são completamente improcedentes. Primeiro porque essa evocação de que são obras caras sempre são as razões dos tecnocratas. Não encontro um tecnocrata que não ache cara a educação. Sempre não tem dinheiro ou recusam favorecer verbas para melhorar os vencimentos dos professores, sempre estão regateando em relação à educação. Mas, **no meu conceito, cara mesma é a ignorância!** Esta é cara mesmo. Olha, o que custa para esse país a ignorância, não é brincadeira. Ignorância entremeada no meio das elites, elites incompetentes que têm levado esse país a esse quadro. Então acontece que, uma experiência que eu fui adquirindo, que me leva a afirmar que o país não tem outra saída. Ou ele institui uma escola coerente para nossas crianças, com alimentação, com assistência médica, com a permanência dessa criança por todo o dia no colégio, como são os colégios europeus, enfim, por toda parte dos países que se prezem, ou nós não temos saída. Essa é a prioridade das prioridades no país. Eu fico satisfeito que o sr. Fernando Henrique tenha pelo menos guardado esses nomes, já é alguma coisa, CIEPs, CIACs, que foram iniciativas de escolas integrais (Leonel Brizola, 1994).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à minha mãe, dona Nelida, fonte de inspiração e que me ensinou que estudar é fundamental para percorrer qualquer caminho na vida.

À Professora Doutora Ivanise Monfredini, que aceitou o desafio de orientar esta pesquisa, meu mais profundo agradecimento pelo competente acompanhamento, cuidado e generosidade que sempre ofereceu ao longo dos anos em que estive no Programa de Pós-graduação em Educação da Unisantos.

A todos os companheiros do grupo de pesquisa "Políticas Públicas em Educação: Trabalho e Formação", especialmente às Professoras Doutoras Maria do Carmo e Virgínia Fernandes que me deram acolhida e apoio em diversos momentos.

Aos amigos que fiz nas jornadas como professor público, especialmente nas cidades de Guarujá e Cubatão.

E finalmente, uma palavra de agradecimento e carinho aos Professores Doutores Elisabeth Tavares, Marineide Gomes, Maria de Fátima Abdalla, Michel da Costa e Maria do Carmo Leite, e Guadalupe Mota pela disponibilidade e gentileza de aceitarem participar da minha banca examinadora.

RESUMO

A tese intitulada “A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA: limites e possibilidades de ampliação dos territórios educativos”, no âmbito do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Doutorado em Educação da Universidade Católica de Santos (Unisantos), objetiva analisar os condicionantes históricos, fronteiras e desafios para a ampliação dos territórios educativos no escopo das políticas públicas de educação em tempo integral na Região Metropolitana da Baixada Santista, com foco nas políticas de Cubatão e Santos. A pesquisa fundamenta-se nas categorias: 1. Educação integral; 2. Território; 3. Educação em tempo integral. Para a sua efetivação, utilizou-se uma abordagem qualitativa embasada em estudos sobre o território como princípio educativo (Santos, 2000, 2012, 2014) e sobre educação em tempo integral (Paro, 2007; Coelho, 2009; Moll, 2012, entre outros), na intenção de possibilitar a melhor compreensão do objeto de pesquisa. Recorre-se à análise documental sobre a legislação brasileira e o processo de implementação na escola pública a fim de complementar as informações sobre a política nacional e propostas locais implementadas. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com profissionais do magistério (gestores). A estrutura do trabalho contempla fundamentos da concepção de educação integral desenvolvidos no Brasil, que influenciam o atual debate educacional, assim como a política de educação em tempo integral regulamentada e a implementação das propostas de educação em tempo integral na Região Metropolitana da Baixada Santista, com foco em Cubatão e Santos. Os resultados da pesquisa apresentam evidências que, no contexto socioeconômico e desafios de classe, a proposta de educação em tempo integral está ressignificada pelas políticas neoliberais, que articulam concepções gerencialistas de amparo à vulnerabilidade social para o equilíbrio socioeconômico, condicionada por imposições neoliberais e déficits no alcance da propalada qualidade da educação. Fabricadas sob a égide do economicismo e de interesses de governos, as políticas de ETI não contam com estruturas fundamentais e tampouco são pensadas para expandir as aprendizagens para além dos muros escolares. As possibilidades de ampliação dos territórios educativos estão mais ligadas à organização da comunidade escolar em torno do aproveitamento do tempo extra do que às iniciativas do poder público abarcadas pelas políticas estudadas.

Palavras-chave: educação em tempo integral; educação integral; política educacional; escola pública; territórios educativos.

RESUMEN

La tesis titulada “LA EDUCACIÓN DE TIEMPO COMPLETO EN LA REGIÓN METROPOLITANA DE BAIXADA SANTISTA: límites y posibilidades de ampliación de los territorios educativos”, en el ámbito del Programa de Doctorado Stricto Sensu en Educación de la Universidad Católica de Santos (Unisantos), tiene como objetivo analizar las condiciones históricas, fronteras y desafíos para la ampliación de los territorios educativos en el ámbito de las políticas públicas de educación de tiempo completo en la Región Metropolitana de Baixada Santista, centrándose en las políticas de Cubatão y Santos. La investigación se basa en las categorías: 1. Educación integral; 2. Territorio; 3. Educación de tiempo completo. Para su implementación, se utilizó un enfoque cualitativo basado en estudios sobre el territorio como principio educativo (Santos, 2000, 2012, 2014) y sobre educación de tiempo completo (Paro, 2007; Coelho, 2009; Moll, 2012, entre otros), con la intención de permitir una mejor comprensión del objeto de investigación. Se recurre al análisis documental sobre la legislación brasileña y el proceso de implementación en la escuela pública para complementar la información sobre la política nacional y las propuestas locales implementadas. La investigación de campo se realizó mediante entrevistas semiestructuradas con profesionales de la enseñanza (gestores). La estructura del trabajo incluye los fundamentos de la concepción de educación integral desarrollados en Brasil, que influyen en el debate educativo actual, así como la política de educación de tiempo completo reglamentada y la implementación de las propuestas de educación de tiempo completo en la Región Metropolitana de Baixada Santista, centrándose en Cubatão y Santos. Los resultados de la investigación presentan evidencias de que, en el contexto socioeconómico y los desafíos de clase, la propuesta de educación de tiempo completo está resignificada por las políticas neoliberales, que articulan concepciones gerenciales de apoyo a la vulnerabilidad social para el equilibrio socioeconómico, condicionada por imposiciones neoliberales y déficits en el logro de la calidad proclamada de la educación. Fabricadas bajo la égida del economicismo y los intereses gubernamentales, las políticas de educación de tiempo completo carecen de estructuras fundamentales y no están diseñadas para expandir el aprendizaje más allá de los muros escolares. Las posibilidades de ampliación de los territorios educativos están más vinculadas a la organización de la comunidad escolar en torno al aprovechamiento del tiempo extra que a las iniciativas públicas abarcadas por las políticas estudiadas.

Palabras clave: educación de tiempo completo; educación integral; política educativa; escuela pública; territorios educativos.

ABSTRACT

The thesis titled “FULL-TIME EDUCATION IN THE METROPOLITAN REGION OF BAIXADA SANTISTA: limits and possibilities for expanding educational territories,” within the scope of the *Stricto Sensu* Doctorate Program in Education at the Catholic University of Santos (Unisantos), aims to analyze the historical conditions, boundaries, and challenges for expanding educational territories within the scope of public policies for full-time education in the Metropolitan Region of Baixada Santista, focusing on the policies of Cubatão and Santos. The research is based on the categories: 1. Integral education; 2. Territory; 3. Full-time education. For its implementation, a qualitative approach was used, based on studies on territory as an educational principle (Santos, 2000, 2012, 2014) and on full-time education (Paro, 2007; Coelho, 2009; Moll, 2012, among others), with the intention of enabling a better understanding of the research object. Documentary analysis of Brazilian legislation and the implementation process in public schools was used to complement information on national policy and local proposals implemented. Field research was conducted through semi-structured interviews with teaching professionals (managers). The structure of the work includes the foundations of the concept of integral education developed in Brazil, which influence the current educational debate, as well as the regulated full-time education policy and the implementation of full-time education proposals in the Metropolitan Region of Baixada Santista, focusing on Cubatão and Santos. The research results present evidence that, in the socioeconomic context and class challenges, the full-time education proposal is re-signified by neoliberal policies, which articulate managerial conceptions of support for social vulnerability for socioeconomic balance, conditioned by neoliberal impositions and deficits in achieving the proclaimed quality of education. Manufactured under the aegis of economicism and government interests, full-time education policies lack fundamental structures and are not designed to expand learning beyond school walls. The possibilities for expanding educational territories are more linked to the organization of the school community around the use of extra time than to public initiatives encompassed by the studied policies.

Keywords: full-time education; integral education; educational policy; public school; educational territories.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPFC	Centro de Apoio Pedagógico e Formação Continuada
CIEPs	Centros Integrados de Educação Básica
EI	Educação Integral
ETI	Educação em Tempo Integral
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LIDE	Grupo de Líderes Empresariais
MEC	Ministério da Educação
MMR	Método de Melhoria de Resultados
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEI	Programa Ensino Integral
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Programa Mais Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-pedagógico
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
TOE	Técnica(o) de Orientação Educacional
UME	Unidade Municipal de Ensino/Educação
UNESCO	Organização das Nações
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	107
---	-----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - LOCALIZAÇÃO DA RMBS NO ESTADO DE SP	18
FIGURA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA RMBS	21
FIGURA 3 - NOTÍCIA SOBRE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL – BERTIOGA	23
FIGURA 4 - NOTÍCIA SOBRE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL – GUARUJÁ	24
FIGURA 5 - GRÁFICO DE CRESCIMENTO DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES	34

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI - RMBS	25
TABELA 2 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI - BERTIOGA	25
TABELA 3 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI - CUBATÃO	26
TABELA 4 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI - GUARUJÁ	26
TABELA 5 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI - ITANHAÉM	27
TABELA 6 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI - MONGAGUÁ	27
TABELA 7 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI - PERUÍBE	27
TABELA 8 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI - PRAIA GRANDE	28
TABELA 9 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI - SANTOS	28
TABELA 10 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI - SÃO VICENTE	29
TABELA 11 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI - BRASIL	70
TABELA 12 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI - POR REGIÃO	71
TABELA 13 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI - POR DEP. ADM	73
TABELA 14 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI - POR ETAPA DE ENSINO	74
TABELA 15 - INDICADOR 6B: PERCENTUAL DE ESCOLAS – BRASIL	75
TABELA 16 - INDICADOR 6B: PERCENTUAL DE ESCOLAS – POR REGIÃO	77
TABELA 17 - INDICADOR 6B: PERCENTUAL DE ESCOLAS – POR DEP. ADM	78
TABELA 18 - INDICADOR 6B: PERCENTUAL DE ESCOLAS – POR ETAPA DE ENS	78
TABELA 19 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI – CUBATÃO	81
TABELA 20 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI – CUBATÃO - POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	82
TABELA 21 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI – CUBATÃO - POR ETAPA DE ENSINO	82
TABELA 22 - INDICADOR 6B: PERCENTUAL DE ETI – CUBATÃO	83
TABELA 23 - INDICADOR 6B: PERCENTUAL DE ETI – CUBATÃO - POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	83
TABELA 24 - INDICADOR 6B: PERCENTUAL DE ETI – CUBATÃO - POR ETAPA DE ENSINO	84
TABELA 25 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI – SANTOS	85
TABELA 26 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI – SANTOS - POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	86
TABELA 27 - INDICADOR 6A: PERCENTUAL DE ALUNOS DE ETI – SANTOS - POR ETAPA DE ENSINO	86
TABELA 28 - INDICADOR 6B: PERCENTUAL DE ETI – SANTOS	87
TABELA 29 - INDICADOR 6B: PERCENTUAL DE ETI – SANTOS - POR DEP. ADM	87
TABELA 30 - INDICADOR 6B: PERCENTUAL DE ETI – SANTOS - POR ETAPA DE ENSINO	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
METODOLOGIA.....	17
ENTREVISTAS	35
2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	39
A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	39
A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E O CAPITAL NA RACIONALIDADE NEOLIBERAL	45
A REGULAÇÃO SÓCIO-COMUNITÁRIA E O TERRITÓRIO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	53
3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E A TERRITORIALIZAÇÃO COM ENFOQUE NA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA.....	60
4 ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS POLÍTICAS DE ETI E DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM GESTORES DOS MUNICÍPIOS DE CUBATÃO E SANTOS.....	90
A TRAJETÓRIA DAS ETI NO MUNICÍPIO DE CUBATÃO.....	90
Categoria 1: Educação Integral	90
Categoria 2: Território.....	93
Categoria 3: Educação em tempo integral	97
A TRAJETÓRIA DAS ETI NO MUNICÍPIO DE SANTOS	101
Categoria 1: Educação Integral	101
Categoria 2: Território.....	104
Categoria 3: Educação em tempo integral	106
SÍNTESE DA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL E ANÁLISE COMPARATIVA	108
ENTREVISTAS.....	109
CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	113
Categoria 1: Educação Integral	113
Categoria 2: Território.....	118

Categoria 3: Educação em tempo integral	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES	149
REFERÊNCIAS	160

1 INTRODUÇÃO

A tradição pedagógica insiste ainda hoje em limitar o pedagógico à sala de aula, à relação professor-aluno, educador-educando, ao diálogo singular ou plural entre duas ou várias pessoas. Não seria esta uma forma de cercar, de limitar a ação pedagógica? Não estaria a burguesia tentando reduzir certas manifestações do pensamento das classes emergentes e oprimidas da sociedade a certos momentos, exercendo sobre a escola um controle não apenas ideológico (hoje menos ostensivo do que ontem), mas até espacial? (Freire, 2013, p. 7)

O impulso pessoal desta pesquisa evoluiu ao longo de quase duas décadas de docência em redes públicas de educação básica e, dentro da prática profissional, na permanente sensação de que há lacunas e distanciamentos entre o que os alunos vivenciam na escola e a realidade vivida fora dela. A busca por elementos e reflexões sobre este isolamento e possíveis formas de ampliação da dimensão territorial da escola para fora de si própria, está presente desde as primeiras experiências do pesquisador como professor.

Como pesquisador, inserido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, e considerando que a linha de pesquisa em Políticas Públicas Educacionais é fundamental para a promoção de melhorias e continuidades, os estudos e discussões sobre as políticas de Educação em Tempo Integral (ETI) trouxeram ainda mais a necessidade de buscar contribuições para o que deveria ser o cerne da questão, a ampliação dos territórios educativos (Moll, 2012).

O conceito de territórios educativos emerge como uma resposta necessária para promover uma educação integral e inclusiva, que considere o desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social dos estudantes. Este conceito propõe a integração de diversos espaços e agentes da comunidade no processo educativo, ampliando o alcance e a eficácia da educação formal. A ideia central é que a educação não deve se restringir aos muros da escola, mas deve envolver toda a comunidade, transformando os espaços ocupados por ela em ambientes propícios ao aprendizado contínuo e ao desenvolvimento integral dos indivíduos (Singer, 2015).

Em contradição a isso, o relacionamento dos alunos com a escola foi, historicamente, diferente da relação que possuem com amigos, com a família, com os vizinhos e demais grupos sociais que fazem parte de suas vidas cotidianas. Um dos motivos para a dificuldade em estabelecer vínculos sociais com a escola foi que, até a década de 1980, a maior parcela da

população não acessava plenamente os ambientes escolares (Monfredini; Lima, 2021). A escola era para poucos, seletiva e vista como um espaço de aplicação das políticas de controle do governo central (Barroso, 2013).

Após o fim da ditadura militar, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, aconteceram movimentos políticos que buscavam a universalização da educação básica, de forma obrigatória e gratuita. Esta ampliação do acesso à educação fundamental foi conquistada, entretanto, o processo aconteceu influenciado por critérios de mercado, conduzidos pelo entendimento de que o dinheiro aplicado na educação deve ser um investimento em capital humano e, como tal, deve gerar retorno com finalidades produtivas (Frigotto, 2015; Saviani, 2013a).

Esse contexto impulsionou a utilização, na elaboração de políticas públicas educacionais, de índices globais como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (Pnud, 1990), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), criado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no ano 2000 e, posteriormente, a criação de índices nacionais, sendo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 e, atualmente o mais utilizado nas discussões pautadas sob a égide do economicismo, baseado na relação mercadológica do custo-benefício.

Em 2014 foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE)¹, um plano decenal, com 20 metas que devem orientar as políticas públicas de educação no Brasil, tanto na esfera nacional, quanto nas estaduais e municipais (Brasil, 2014). Paralelamente à construção do atual PNE, já com a educação básica acessada por quase toda a população em idade escolar, emergiram discussões sobre a qualidade da educação. Grande parte destas discussões foram utilizadas por organizações e entidades, financiadas pelo empresariado, para submeter a elaboração das políticas públicas à relação entre o custo e o retorno produtivo que os egressos dos bancos escolares podem oferecer (Freitas, 2014).

Contudo, o PNE, em suas metas e estratégias para a educação brasileira, trouxe em seu texto proposta de aumento para o investimento em educação, apontando para a necessidade de melhoria da formação e valorização dos profissionais da educação, a universalização da educação básica, a redução das desigualdades educacionais, a expansão do ensino técnico e

¹ O atual Plano Nacional de Educação (PNE), que tinha seu prazo de vigência até 2024, foi prorrogado por mais um ano pelo Congresso Nacional, com a nova data de validade até 2025. Em janeiro de 2024 ocorreu a Conferência Nacional de Educação, que teve como uma de suas principais deliberações a elaboração do texto base do novo Plano Nacional de Educação. Esse documento, que ainda está em processo de discussão, será posteriormente submetido à aprovação do Congresso Nacional. A criação do novo PNE visa atualizar as diretrizes e metas educacionais do país, considerando as mudanças socioeconômicas, culturais e políticas ocorridas nos últimos anos.

superior, entre outros pontos relevantes para o sistema educacional do país. O presente trabalho busca compreender sobre a questão da ampliação do tempo diário de permanência dos alunos nas atividades escolares, também presente neste documento que é uma diretriz fundamental para as políticas públicas em educação no território brasileiro.

A meta 6 do PNE (Brasil, 2014) prevê que, até o término de sua vigência, em 2024, pelo menos 50% das escolas públicas ofereçam ensino em tempo integral e que, no mínimo, 25% dos alunos matriculados estejam nessas escolas. Esta meta leva em conta que a permanência dos alunos na escola por mais tempo cria a possibilidade de maior acesso à educação em tempo integral, na perspectiva de uma formação crítico-emancipadora, preconizada na Constituição Federal de 1988.

A educação em tempo integral é um instrumento que oferece aos estudantes, a oportunidade de permanecer, diariamente, por mais tempo no espaço escolar e em atividades dirigidas pelo projeto político-pedagógico da unidade de ensino. Todavia, ultrapassada a primeira metade do período de vigência do PNE (Brasil, 2014) é possível verificar que houve um decréscimo quantitativo da oferta desta modalidade de ensino, contrariando a política plurianual prevista no documento. Quando verificamos a quantidade de matrículas de jovens nas escolas de período integral é evidente o distanciamento dos 25% estabelecidos pela meta 6. O Censo Escolar mostrou, por exemplo, que houve queda do percentual de alunos matriculados em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental, de 13,9% (INEP, 2007) para 7,3% (INEP, 2020). O decréscimo pode ter múltiplas causas além da óbvia inércia dos governantes para com o desenvolvimento de políticas voltadas ao cumprimento da Meta 6.

Surge, então, a necessidade de buscar respostas para questões relacionadas à educação integral e em tempo integral. Entender como o desenvolvimento dos territórios de aprendizagem e de atuação dos sujeitos pode ser potencializado pela ampliação do tempo escolar passa pela compreensão de como as escolas em tempo integral podem se diferenciar das escolas regulares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) avançou ao tornar obrigatória a permanência mínima, pelo aluno em idade escolar, de 800 horas anuais nas atividades escolares. Mas quanto dessa carga horária a que os alunos são submetidos, correspondem a atividades essencialmente individuais, em espaços físicos altamente restritivos, geralmente limitados ao tamanho de sua própria carteira? Se é sabido que esse isolamento serve para criar sujeitos desinteressados pelo coletivo e propensos a praticar ações individualistas (Freire, 1987; Saviani, 2013b), por outro lado, como é que as políticas públicas de educação em tempo integral têm ajudado a mudar tal realidade?

É preciso avaliar, também, como as políticas de ampliação do tempo escolar estão contribuindo para romper as barreiras da individualidade, fazendo com que os processos pedagógicos transitem de fato, em via de mão dupla, da escola para o mundo e do mundo para a escola, em movimentos de aprendizagem para uma vida coletiva e para a cidadania, rompendo com o paradigma educacional do isolamento, do adestramento para a vida individual. Ao longo dessa pesquisa pretendeu-se subsidiar o debate sobre os caminhos que levaram à uma escolarização voltada mais ao individual do que ao coletivo, isolando os alunos do território em que vivem, bem como da própria compreensão crítica do que são os territórios, e como a educação em tempo integral pode responder à essa faceta da educação básica brasileira, em especial nas cidades de Cubatão e Santos.

Ao abordar o assunto é preciso, antes de mais nada, fazer uma diferenciação importante. A educação integral é uma abordagem educacional que visa o desenvolvimento completo do aluno, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Ela busca formar cidadãos críticos e participativos, promovendo uma educação que vai além do conteúdo acadêmico tradicional. As políticas em educação integral devem ofertar ferramentas para ampliar uma concepção de território escolar, intramuros, para uma concepção de território educativo (Moll, 2012, Zanardi, 2016).

Nesse contexto, propõe-se um desenho de Educação Integral que intensifique os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um (BRASIL, 2009, p.9).

Já a educação em tempo integral refere-se à ampliação da jornada escolar, onde os alunos permanecem na escola por um período maior, geralmente o dia todo. Essa modalidade proporciona mais tempo para atividades pedagógicas, culturais, esportivas e de lazer, contribuindo para um aprendizado mais aprofundado e diversificado. Enquanto a educação integral foca na formação holística do aluno, a educação em tempo integral oferece a estrutura temporal necessária para que essa formação possa ocorrer de maneira mais completa e integrada. Infelizmente nem toda escola de tempo integral adota premissas da educação integral em seu projeto pedagógico (Moll, 2012).

Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação *omnilateral*. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida.

No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora (Gadotti, 2009, p.20).

Considerando que o motor da pesquisa, que tem a perspectiva de defesa da educação integral em tempo integral, é a articulação das políticas públicas de educação em tempo integral com os territórios, o pesquisador recorreu, inicialmente, à uma busca e análise de trabalhos de pesquisa produzidos nos últimos anos. Com esta revisão de teses e dissertações, sobre políticas de educação em tempo integral, preparatória da tese ora apresentada, foi possível verificar como a temática está sendo analisada na atualidade. Ficaram evidentes cinco principais áreas de foco de análise que revelam várias tendências importantes. São elas: avaliação de políticas públicas, integração entre espaços públicos e escolares, desafios e impactos na gestão escolar, desempenho acadêmico e inclusão social e, por fim, formação e valorização dos profissionais da educação. A síntese desta revisão se encontra no Apêndice I do trabalho.

Mota (2013) e Figueiredo (2018) trataram da avaliação de políticas públicas de educação em tempo integral, focalizando a eficácia da expansão do tempo escolar nas avaliações externas. Muitos estudos analisam a eficácia e os impactos das políticas de educação em tempo integral, como o Programa Mais Educação e outras iniciativas estaduais e municipais. Exemplos incluem a análise das implicações na gestão escolar em Vitória (Mota, 2013) e a avaliação das políticas em Minas Gerais (Figueiredo, 2018). Já com relação à integração entre espaços públicos e escolares, assunto que coaduna com o tema de tese ora apresentada, viu-se que a utilização de espaços da cidade e a integração com a comunidade são temas recorrentes. O estudo de Rosa (2011) sobre o Programa Bairro-Escola em Nova Iguaçu é um exemplo de como os espaços públicos são incorporados na jornada escolar. Também aparecem nos trabalhos de teses e dissertações questões relacionadas aos desafios e impactos na gestão escolar. A gestão escolar e as relações entre o público e o privado são frequentemente discutidas. Pesquisas como a de Gaspar (2016) e Silva (2018) exploram as dificuldades e as estratégias de gestão na implementação de programas de educação em tempo integral. A relação entre as políticas de educação em tempo integral e o desempenho acadêmico dos alunos, bem como sua inclusão social, é um tema central em alguns trabalhos. Estudos como o de Vasconcelos (2016) sobre escolas do campo na Amazônia Paraense destacam os impactos positivos e os desafios enfrentados. Por fim, a formação e a valorização dos profissionais da educação são aspectos críticos que, se não centrais nos trabalhos, aparecem de forma complementar ao tema pesquisado. A pesquisa de Sousa (2016) sobre o Programa Mais

Educação em Igarapé-Mirim, no Pará, destaca a necessidade de qualificação adequada para a implementação eficaz das políticas.

As metodologias empregadas nas teses e dissertações encontradas sobre políticas de educação em tempo integral variam, mas algumas abordagens são mais comuns. A análise de conteúdo é utilizada para interpretar dados qualitativos, como nas pesquisas de Rodermel (2011) e Reis (2014). Esta metodologia permite uma compreensão profunda das políticas e seus impactos. Já o estudo de caso é outra abordagem frequente para investigar contextos específicos e detalhados, como nos estudos de Sousa (2016) e Vasconcelos (2016). Ele permite uma análise aprofundada das particularidades de cada programa ou política. As entrevistas e questionários são instrumentos muito utilizados nas pesquisas sobre a temática. Estes servem para coletar dados diretamente dos envolvidos, como gestores, professores e alunos. Exemplos incluem as pesquisas de Mota (2013) e Silva (2018), que utilizaram entrevistas semiestruturadas para obter informações. A pesquisa documental é outro instrumento comumente encontrado nos trabalhos, onde foi feita a análise de documentos oficiais e relatórios, como visto nas pesquisas de Benittes (2014) e Valentim (2018). Esta metodologia ajuda a contextualizar as políticas dentro de um quadro mais amplo. Por fim, a etnografia é uma abordagem utilizada para entender as práticas cotidianas e as interações sociais, sendo bastante encontrada nos trabalhos pesquisados, como no estudo de Carvalho (2013) sobre a inserção das crianças na sociedade através da educação em tempo integral.

Percebeu-se que as pesquisas sobre políticas de educação em tempo integral no Brasil mostram uma diversidade de enfoques e metodologias, refletindo a complexidade e a importância do tema. As tendências identificadas e as metodologias utilizadas forneceram subsídios para a presente pesquisa qualitativa, onde foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. A revisão de teses e dissertações contribuiu também para a definição das categorias utilizadas na análise de conteúdo das entrevistas.

Há várias referências nos trabalhos revisados que abordam a questão da territorialização e dos territórios educativos. Na pesquisa Educação Integral e(m) Tempo Integral: Espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro (Rosa, 2011), investigou-se a utilização de espaços públicos e não públicos no Programa Bairro-Escola, destacando a importância da territorialização na implementação da educação em tempo integral. No trabalho Educação (Em Tempo) Integral na Infância: Ser Aluno e Ser Criança em um Território de Vulnerabilidade (Carvalho, 2013), foi analisado como as crianças se inserem e participam na cena social através da educação em tempo integral, enfatizando a relação com o território de vulnerabilidade. Outro trabalho que evidenciou o território, Curricul(O/A)Rizando a Cidade: Enredamentos Possíveis

das Práticas políticas dos/as Praticantes pensantes do Programa Educação em Tempo Integral no Território-Cidade de Vitória-ES (Figueiredo, 2015), houve o desvelamento das práticas políticas e curriculares no contexto do território-cidade de Vitória, mostrando como a territorialização influencia a educação em tempo integral. Por fim, na pesquisa *As Experiências Pedagógicas da Implementação da Política de Educação em Tempo Integral nas Escolas do Campo na Amazônia Paraense* (Vasconcelos, 2016), tratou-se da relação espaço-tempo e a organização pedagógica nas escolas do campo, destacando a importância do território na implementação da educação em tempo integral. Estas teses e dissertações, entre outras, mostram como a territorialização e os territórios educativos são aspectos cruciais na análise e implementação e ampliação das políticas de educação em tempo integral.

Finalmente, vale destacar que a leitura das teses e dissertações também contribuiu para o delineamento e os caminhos da pesquisa, tema que será abordado na sequência.

METODOLOGIA

A Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), compõe-se de 9 municípios, que ocupam 2.428,74 km² ou 0,97% do território paulista: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente. Localizada em uma pequena faixa de planície litorânea banhada pelo Oceano Atlântico, de um lado, a região é limitada pela escarpa da Serra do Mar, em plena Mata Atlântica, de outro. Sua rede hidrográfica é composta por diversos rios, com destaque para Itapanhaú, Itatinga, Preto, Branco, Cubatão e Quilombo (IBGE, 2023).

A rede viária, que liga a RMBS à Capital, ao restante do país e ao mundo, é composta, principalmente, por: Maior complexo portuário da América do Sul - formado pelos Portos de Santos e de Piaçaguera; Moderna malha rodoviária - composta pelo Sistema Anchieta-Imigrantes, que liga o Planalto ao Litoral; complementada por uma extensa rede de rodovias transversais e de integração às diversas regiões do Estado; ferrovias; e aeroporto, em Itanhaém, e Base Aérea, no Guarujá. Com acessos rodoviários e ferroviários, o Porto de Santos (Santos e Piaçaguera) permite o escoamento de toda a produção agrícola e industrial do Estado de São Paulo e de outros centros produtores das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste e dos demais países do Mercosul.

FIGURA 1 - LOCALIZAÇÃO DA RMBS NO ESTADO DE SP

Fonte: Adaptado pelo autor do Google Imagens

O Porto possui 7,8 milhões de m² e o maior terminal de contêineres da América Latina, com 550 mil m². Com cerca de 13 km de cais, constitui-se o principal complexo portuário da América Latina com 43 milhões de toneladas de carga geral por ano. A Baixada Santista tem na indústria de transformação o seu segmento mais expressivo. A importância de seu setor industrial é complementada pelas inúmeras plantas industriais de bens intermediários. No município de Cubatão, concentram-se um enorme complexo químico-siderúrgico, formado pelo polo petroquímico, desenvolvido ao redor da Refinaria Presidente Bernardes, da Petrobrás, de indústrias de fertilizantes e químicas, e a Companhia Siderúrgica Paulista-Cosipa (São Paulo, 2023).

Neste trabalho foram apresentadas para debate informações obtidas nas redes públicas municipais de educação dos municípios de Santos e Cubatão, que além de terem territórios contíguos e conurbados, integram, juntamente com outros 7 municípios, uma região metropolitana.

A escolha por estudar a política pública de Educação em Tempo Integral (ETI) da cidade de Santos surgiu após as primeiras leituras e buscas sobre a temática da pesquisa, onde o Programa Escola Total, da cidade de Santos, se mostrou como uma das políticas de ETI mais antigas e perenes, com crescimento regular na quantidade de matrículas e de escolas abarcadas por esta política.

O Programa Escola Total da cidade de Santos, em São Paulo, foi instituído pela Lei Municipal nº 2.394, de 26 de maio de 2006. Seu objetivo principal é oferecer atividades no período em que os alunos não estão em sala de aula regular, complementando o currículo escolar e promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes (Santos, 2006, 2016). O programa abrange três eixos principais: Arte, Esporte e Movimento e Orientação Pedagógica. Desde sua criação, o Escola Total tem recebido cerca de 200 estudantes em cada núcleo, proporcionando atividades esportivas, culturais e de lazer em parceria com sociedades de melhoramentos, instituições religiosas, clubes, sindicatos e universidades. O Censo Escolar mostrou que, no último decênio, a quantidade de alunos matriculados atendidos pela política cresceu de forma linear (INEP, 2023), o que pode indicar que tal política pública se configura como uma política de estado e não apenas de governo.

A distinção entre política pública de Estado e política pública de governo é fundamental para compreender o funcionamento das ações governamentais. As políticas de Estado são aquelas que independem do governo ou do governante em exercício. Elas são amparadas pela legislação e têm caráter permanente, refletindo os princípios e valores fundamentais da sociedade. Por outro lado, as políticas de governo são circunstanciais e podem variar conforme o contexto político, econômico e social, estando diretamente relacionadas às escolhas e prioridades do governante temporário. São aquelas implementadas por um governo específico durante seu mandato e podem ser descontinuadas ou alteradas com a mudança de administração, justamente por não terem sido amplamente pactuadas, discutidas e sedimentadas de forma adequada em leis e outros aparatos. Essas políticas são frequentemente influenciadas pelas prioridades e ideologias do governo em exercício e podem ser mais voláteis (Oliveira, 2011).

A história de todas as sociedades até hoje existentes, de acordo com Marx (2005) é a história das lutas de classes e, nesse sentido, as políticas de Estado podem representar uma ferramenta de continuidade dessas lutas, enquanto as políticas de governo são influenciadas

pelas relações de poder e pelas classes dominantes em determinado momento histórico. Assim, a primeira característica das políticas públicas de estado é transcender mandatos governamentais, geralmente por serem projetadas para ter uma continuidade a longo prazo, independentemente de mudanças na administração. Elas são fundamentadas em consensos amplos, envolvendo mais do que uma pasta de governo, passando pelo parlamento e outras instâncias de discussão, resultando em criação e mudanças de normas ou disposições em setores diversos da sociedade. Esses processos acabam caracterizando um atendimento de necessidades estruturais da sociedade pela política de estado em questão. Portanto, além da duração, uma característica importante para a política de estado é a abrangência de vários setores da sociedade.

Uma vez identificada a política pública de ETI em Santos e, mesmo havendo integração urbana entre Santos e os municípios vizinhos, na perspectiva do território, a pesquisa detectou a necessidade de investigar as cidades vizinhas, uma vez que a configuração social de cada uma delas é significativamente diferente da encontrada em Santos. Essa discrepância fica evidente ao olharmos para o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de cada um desses municípios.

O IDH é uma métrica global que avalia o progresso de uma nação em três aspectos fundamentais que influenciam a qualidade de vida dos seus habitantes: educação, saúde e renda. Criado em 1990 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o IDH é calculado com base na expectativa de vida ao nascer, nos anos médios e esperados de escolaridade e na renda nacional bruta per capita. A escala do IDH varia de 0 a 1, onde valores mais próximos de 1 indicam melhores condições de desenvolvimento humano. Por exemplo, países com IDH muito alto, como a Noruega, apresentam valores acima de 0,900, refletindo altos padrões de vida, enquanto nações com IDH baixo, como o Níger, têm valores inferiores a 0,400, indicando desafios significativos em saúde, educação e renda. O IDH é uma ferramenta comumente utilizada por governos e organizações internacionais, pois fornece um panorama mais holístico do desenvolvimento, indo além de indicadores puramente econômicos como o Produto Interno Bruto (PIB).

O município de Santos tem o sexto melhor IDH do Brasil e é a única cidade da Baixada Santista com índice considerado muito alto. Destaca-se especialmente nas avaliações de renda e escolaridade. Bertioga está na posição 1.021º no ranking do IDH, indicando um índice mais baixo em comparação com outras cidades da região. Cubatão ocupa a posição 850º no ranking, também com um IDH inferior. Guarujá está em 526º lugar, com um índice intermediário. São Vicente está em 249º lugar, com um IDH pouco mais alto que as demais cidades vizinhas de Santos (IBGE, 2023). Esses dados refletem diferenças socioeconômicas e educacionais entre

Santos e os municípios vizinhos, corroborando com a latente necessidade de estudar como se dá a Educação em Tempo Integral nas cidades vizinhas à cidade que tem melhores condições sociais de sua população.

FIGURA 2 - Distribuição dos municípios da RMBS



Fonte: Adaptado pelo autor do Google Imagens

A presente pesquisa buscou saber, então, sobre como se dava a Educação em Tempo Integral nas cidades vizinhas e encontrou apenas na cidade de Cubatão uma política pública já estabelecida voltada à oferta de tempo escolar ampliado para os alunos da rede municipal. Nos municípios de Bertioga, Guarujá e São Vicente foram encontradas algumas iniciativas esparsas e recentes. Possivelmente desencadeadas por incentivo do Programa Escola Integral, do governo federal, mas que ainda estão em início ou sequer foram implementadas.

O Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei n. 14.640 de 31 de julho de 2023, é uma iniciativa do governo federal que visa expandir a oferta de educação em tempo

integral nas escolas de educação básica do país. Com um investimento inicial de 4 bilhões de reais, o programa foi lançado como objetivo de criar 1 milhão de novas matrículas em tempo integral já no ano de 2023, com a meta de alcançar cerca de 3,2 milhões de matrículas até 2026. A educação em tempo integral é definida como uma jornada escolar igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais. O programa, coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), busca cumprir a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que é uma política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo parlamento, mas que, após o golpe jurídico-parlamentar de 2016, sofreu com os ataques sistemáticos às políticas públicas em educação.

A estrutura do programa é baseada em cinco eixos principais: Ampliar, Formar, Fomentar, Entrelaçar e Acompanhar. Esses eixos articulam uma série de ações estratégicas, disponibilizadas a todos os entes federados, para assegurar a qualidade e a equidade na oferta do tempo integral. Além disso, o programa inclui estratégias de assistência técnica para que a oferta de um projeto político-pedagógico e currículo assegurem o direito de crianças e jovens a uma formação integral de qualidade, ampliando e diversificando oportunidades educativas, socioemocionais, culturais, artísticas, científicas, tecnológicas e esportivas. É importante salientar aqui, que ainda não houve tempo suficiente para que os impactos do Programa do governo federal cheguem aos alunos dos municípios, mas que, em breve, será relevante estudar como frutificaram as intenções e as ações desta macropolítica nos municípios.

Na esteira do nascimento do Programa Escola em Tempo Integral foram detectadas novas iniciativas em Guarujá e em Bertioga, ainda muito incipientes. Tais intenções são dispostas e noticiadas nos veículos de comunicação oficiais destas prefeituras e, também, em jornais da região. Não foram encontradas, nestes municípios, leis ou outras ferramentas legais que pudessem afirmar que a política já existe, confirmando que, provavelmente, estão apenas nascendo enquanto propostas dentro de um movimento conduzido pela macropolítica do governo federal.

FIGURA 3 - NOTÍCIA SOBRE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL - BERTIOGA


Bertiooga PREFEITURA DE

[Prefeitura](#)
[A Cidade](#)
[Turismo](#)
[Notícias](#)
[Transparência](#)
[Carta de Serviços](#)
[Licitações](#)
[Boletim Oficial](#)
[Concurso Público](#)




[Serviços Online](#)
[Cidadão](#)
[Empresa](#)
[Coronavírus](#)
[Servidor](#)
[Fale Conosco](#)



23 de junho de 2023




 | Compartilhar a notícia

Home > Notícias > **Super Escola: Bertiooga anuncia projeto da maior unidade da Rede Municipal**

Super Escola: Bertiooga anuncia projeto da maior unidade da Rede Municipal

A educação municipal de Bertiooga ganha mais um investimento. A Prefeitura comprou um prédio enorme e em ótimas condições para instalar a maior escola da cidade no bairro Chácaras. A unidade do projeto "Super Escola" será totalmente adequada para receber os alunos. A previsão é que o local também seja a primeira instituição de ensino do município a ter aula em período integral.

O prédio localizado à margem da Rodovia Rio-Santos tem dois andares e abrigará, a princípio, 16 salas de aula. A escola será destinada aos alunos do Ensino Infantil ao Fundamental I. O objetivo da administração municipal é investir para que o local também seja uma escola modelo.

A estrutura que pertencia à loja de móveis Serramar foi comprada pela Prefeitura. As obras para adequação do imóvel devem ser licitadas nas próximas semanas. Além de o prédio estar em perfeitas condições de uso, o terreno também possibilita uma futura expansão da unidade escolar.

De acordo com o Secretário de Educação, Rubens Mandetta, o investimento no local, que será a maior escola de Bertiooga, irá melhorar ainda mais a educação no município, aumentando a oferta de vagas e oferecendo melhores condições para os professores trabalharem.

Fonte: Portal Oficial de Bertiooga - www.bertiooga.sp.gov.br

FIGURA 4 - NOTÍCIA SOBRE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL - GUARUJÁ

14 | TERÇA-FEIRA 21.5.2024

DIÁRIO OFICIAL DE
Guarujá

» CESSÃO DE USO

Município pleiteia escola do Estado para implantar unidade de ensino integral

Escola Estadual Lâmia del Cístia, em Vicente de Carvalho, está desativada; Prefeitura e Estado estão em tratativas e expectativa é que o espaço seja inaugurado em 2025

Por iniciativa da Secretaria de Educação de Guarujá, Prefeitura e Governo do Estado estão em tratativas para discutir a cessão de uso da Escola Estadual Lâmia Del Cístia, instalada na Vila Áurea, em Vicente de Carvalho, para o Município. A unidade foi desativada pelo Estado há quase dois anos e vem sendo alvo de depredações. O objetivo é repaginar e equipar sua estrutura durante o segundo semestre deste ano para, em fevereiro de 2025, inaugurá-la como o primeiro equipamento educacional municipal de período integral.

A Secretaria Municipal de Educação (Seduc), responsável por formalizar o pedido, explica que a iniciativa inédita é um projeto piloto com duração inicial de três anos. A proposta é submeter a Escola Municipal



Ivonete da Silva Câmara (Jardim Conceiçãozinha) a uma reforma estrutural completa e acomodar seus estudantes no espaço cedido, para adaptação da nova modalidade de ensino.

O secretário de Educação de Guarujá ressalta que esta semana será crucial para o fechamento de mais uma parceria de sucesso. "A nossa proposta foi recebida de forma bastante positiva pelo Governo do Estado e estamos com boas expectativas. Se tudo cor-

rer conforme o esperado, logo após essa reunião assinaremos a documentação necessária e já começaremos a tirar do papel os planos idealizados para transformar o espaço", destaca o titular da pasta.

INTERVENÇÕES E INAUGURAÇÃO

Uma vez oficializada a cessão de uso temporária, a Prefeitura executará uma série de serviços para revitalizar a unidade e definir sua grade curricular. Todas as interven-

ções necessárias, como troca de telhado, substituição de portas e janelas, pintura e outras benfeitorias, têm prazo estimado de sete meses. A meta é que em fevereiro de 2025 a primeira escola municipal de período integral da Cidade seja inaugurada.

ENSINO FUNDAMENTAL

A unidade atenderá o Ensino Fundamental e a previsão é que funcione das 7 às 17 horas, com cerca de cinco refeições,



Há quase dois anos desativada pelo Estado, escola vem sendo alvo de depredações constantes

entre café da manhã, lanche, almoço, ceia e jantar. Na prática, o ensino regular, onde são ministradas disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Educação Física, deve acontecer no período matutino.

Posteriormente, os estudantes seguirão em atividades complementares, que envolvem um leque de opções, a exemplo de aulas esportivas, oficinas artísticas e reforço escolar. O Governo Federal terá participação efetiva, apoiando com recursos e programas específicos.

IMPACTO NA COMUNIDADE

O prefeito de Guarujá avalia que a população só tem a ganhar com a medida. "Será um marco histórico para a nossa Ilha de Santo Amaro. Sem dúvidas, mais uma valiosa política pública, das tantas que desenvolvemos nos últimos sete anos. Vamos transformar o prédio escolar e oferecer um ambiente de aprendizagem mais completo e integrado, proporcionando aos estudantes e suas famílias uma formação com ainda mais qualidade", vislumbra.



Escola municipal ganha muros grafitados pelos próprios alunos

A Escola Municipal Dr. Gladston Jafet, na Vila Ligya, agora tem dois novos muros cheios de cor, criatividade e expressão. Isso porque, 80 estudantes da unidade confeccionaram os espaços, por meio do 'Projeto Arco-Íris', que é idealizado pelo Instituto Barburinho Cultural (IBC) e firmou parceria com a Prefeitura para uma oficina de arte urbana. Todos aprenderam, na teoria e na prática, com arte-educadores e o grafiteiro local Francisco Kleison, que conduziram o módulo de iniciação à pintura mural. A iniciativa é patrocinada pela empresa de logística portuária Wilson Sons



Fonte: Diário Oficial de Guarujá

Em pesquisa junto aos canais de comunicação oficiais das cidades de São Vicente e de Cubatão foi possível verificar que, na primeira, foram implementadas, a partir de 2023, cinco unidades de ensino com oferta em tempo integral. Cubatão, por sua vez, possui escolas em tempo integral desde 2016. O que levou a presente pesquisa a escolher estudar a política pública de ETI deste município, juntamente com a política de Santos, sob a perspectiva da territorialização.

Recorreu-se, em paralelo, aos dados do Censo Escolar (INEP, 2023) para que fosse possível uma visão mais apurada sobre a evolução histórica recente, nos municípios da RMBS, do atendimento em escolas com tempo integral. Foram levantados os percentuais de matrículas em cada uma das cidades, no total e por etapa de ensino, de 2014 até 2023.

Tabela 1 - Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI - RMBS

ETAPA DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Educação Infantil	50,90%	49,20%	45,20%	44,50%	44%	43,70%	44,10%	42,70%	44,50%	46,50%
EF anos iniciais	17,60%	18,20%	19,30%	17,20%	12,60%	11,80%	12,80%	13,80%	13,10%	16,90%
EF anos finais	12%	13,20%	13,30%	12%	7,50%	6,10%	6,40%	7,60%	6,10%	8,20%
TOTAL	25,90%	26,40%	25,80%	24,60%	21,40%	20,30%	20,70%	20,40%	20,60%	23,80%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2023).

Olhando para os dados da RMBS fica evidente que a oferta em ETI não foi priorizada na última década, com o total de matrículas sendo reduzido.

Tabela 2 - Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI - BERTIOGA

ETAPA DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Educação Infantil	26,70%	27,00%	27,80%	28,80%	31%	31,80%	31,00%	30,00%	29,10%	32,80%
EF anos iniciais	3,20%	0,70%	1,60%	2,00%	3,10%	3,10%	2,90%	9,30%	4,20%	7,80%
EF anos finais	0%	0,00%	0,00%	0%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
TOTAL	13,10%	11,60%	12,40%	13,40%	15,20%	15,40%	14,90%	17,90%	14,80%	18,40%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2023).

Em Bertioiga o declínio foi interrompido no ano de 2023, possivelmente por conta do esforço recente retratado em informação no portal oficial da cidade (Figura 3) e impulsionado pela nova política federal que destina verbas para a ampliação das vagas em ETI.

Tabela 3 - Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI - CUBATÃO

ETAPA DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Educação Infantil	28,20%	19,70%	15,80%	20,20%	25%	24,70%	26,20%	25,60%	25,30%	28,30%
EF anos iniciais	7,90%	7,40%	12,30%	10,80%	12,70%	14,10%	16,90%	18,00%	18,40%	23,90%
EF anos finais	6%	6,40%	8,40%	4%	3,30%	2,70%	5,10%	5,90%	4,70%	4,60%
TOTAL	12,90%	10,60%	12,40%	12,10%	14,20%	14,70%	16,80%	17,00%	17,00%	20,50%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2023).

Os números do censo da cidade de Cubatão mostram um aumento do atendimento, que foi gradual e, embora ainda não tenha atingido a meta de 25% aludida no PNE, é perceptível que a municipalidade ampliou, nos últimos dez anos, o quantitativo de vagas no Ensino Fundamental, especialmente na primeira etapa. A busca por uma oferta equilibrada, em todas as etapas de ensino, pode ser um indicativo de que há uma política de ETI consistente.

Tabela 4 - Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI - GUARUJÁ

ETAPA DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Educação Infantil	22,30%	22,00%	18,30%	16,90%	19%	18,90%	18,90%	20,50%	29,20%	28,80%
EF anos iniciais	12,70%	12,50%	11,30%	7,30%	8,60%	2,40%	2,60%	2,40%	7,50%	3,60%
EF anos finais	9%	9,30%	8,00%	7%	8,20%	2,90%	3,40%	3,20%	5,30%	3,70%
TOTAL	14,40%	14,40%	12,40%	10,10%	11,50%	7,30%	7,60%	7,70%	13,40%	11,20%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2023).

Em Guarujá houve ampliação somente no atendimento de creches e redução significativa nas duas etapas do Ensino Fundamental, evidenciando uma possível dependência do Programa Mais Educação, exterminado após o golpe jurídico-parlamentar de 2016. Vemos que foi justamente no ano seguinte, em 2017, que o atendimento em ETI na cidade iniciou uma queda que só foi interrompida para a Educação Infantil. Movimento similar aconteceu na cidade de Itanhaém, com redução repentina de atendimento após o encerramento do Programa Mais Educação.

Tabela 5 - Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI - ITANHAÉM

ETAPA DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Educação Infantil	63,40%	56,50%	55,00%	52,80%	53%	49,50%	49,10%	46,10%	40,00%	37,90%
EF anos iniciais	13,20%	26,40%	19,40%	26,30%	6,10%	6,60%	6,00%	5,80%	2,70%	3,00%
EF anos finais	18%	23,00%	15,50%	20%	5,20%	5,30%	3,90%	5,50%	2,50%	3,00%
TOTAL	30,40%	35,00%	29,10%	32,70%	19,80%	18,50%	17,30%	15,80%	12,20%	12,30%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2023).

Tabela 6 - Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI - MONGAGUÁ

ETAPA DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Educação Infantil	47,30%	45,30%	48,50%	48,80%	47%	42,90%	44,90%	37,00%	41,90%	45,40%
EF anos iniciais	3,30%	2,30%	5,40%	8,30%	5,20%	11,20%	5,30%	2,60%	3,20%	5,00%
EF anos finais	6%	2,40%	2,80%	10%	4,90%	7,50%	3,10%	2,70%	2,70%	3,30%
TOTAL	14,80%	13,00%	15,20%	18,80%	14,70%	16,90%	13,20%	9,70%	11,80%	14,10%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2023).

Ademais, olhando para o Censo Escolar em Mongaguá e Peruíbe, nota-se que até mesmo nos últimos anos de existência do Programa Mais Educação, entre 2014 e 2016, o poder público municipal não se organizou para oferecer, de forma significativa, educação em tempo integral para o Ensino Fundamental. A oferta de ETI nos dois municípios está focada nas creches.

Tabela 7 - Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI - PERUÍBE

ETAPA DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Educação Infantil	37,70%	36,60%	32,50%	35,10%	33%	33,10%	34,90%	32,50%	31,20%	33,40%
EF anos iniciais	1,70%	3,00%	0,30%	0,20%	1,50%	2,00%	1,70%	2,30%	2,40%	6,00%
EF anos finais	10%	10,20%	0,00%	0%	4,00%	2,80%	0,00%	3,40%	2,20%	2,20%
TOTAL	14,10%	14,50%	11,00%	11,90%	12,30%	12,90%	13,70%	13,00%	13,10%	16,50%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2023).

Tabela 8 - Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI - PRAIA GRANDE

ETAPA DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Educação Infantil	77,20%	74,00%	69,50%	65,80%	64%	62,30%	61,40%	59,80%	57,10%	57,80%
EF anos iniciais	21,00%	17,90%	15,20%	13,80%	11,00%	8,90%	8,80%	6,60%	6,30%	7,70%
EF anos finais	14%	13,60%	11,80%	10%	6,40%	4,20%	4,90%	5,20%	3,90%	5,10%
TOTAL	37,80%	35,80%	32,80%	31,50%	29,00%	26,40%	25,30%	22,50%	21,90%	23,10%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2023).

Praia Grande, no último decênio, trilhou caminho parecido com as cidades de Guarujá e Itanhaém, com foco de atendimento de ETI em creches e nítida dependência do Programa Mais Educação na oferta para o Ensino Fundamental, que foi reduzida drasticamente após a descontinuação da política federal desencadeada pelo golpe de 2016.

Tabela 9 - Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI - SANTOS

ETAPA DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Educação Infantil	50,20%	50,50%	49,80%	52,00%	52%	55,30%	59,20%	58,30%	64,70%	74,40%
EF anos iniciais	29,90%	26,60%	43,10%	38,20%	33,50%	35,90%	38,60%	37,70%	39,70%	44,90%
EF anos finais	12%	9,90%	24,70%	21%	13,50%	18,40%	18,80%	22,30%	20,40%	20,70%
TOTAL	32,40%	30,70%	41,90%	39,20%	35,30%	38,30%	40,80%	40,00%	42,80%	48,20%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2023).

Por fim, os números de Santos mostram os resultados de atendimento do Programa Escola Total, com crescimento gradual da oferta de ETI tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Enquanto na tabela a seguir é possível ver um esforço recente da cidade de São Vicente, após ter a oferta impactada negativamente nos anos que sucederam o fim do Programa Mais Educação.

Tabela 10 - Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI - SÃO VICENTE

ETAPA DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Educação Infantil	51,00%	51,10%	42,40%	38,40%	33%	33,40%	34,70%	34,10%	38,60%	41,20%
EF anos iniciais	19,40%	24,20%	20,70%	15,80%	7,80%	7,00%	10,50%	17,10%	11,90%	25,30%
EF anos finais	14%	20,30%	18,80%	13%	8,90%	5,30%	6,90%	11,10%	6,90%	18,70%
TOTAL	26,10%	30,50%	26,20%	21,40%	15,40%	14,10%	16,40%	20,00%	17,90%	28,50%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2023).

Com os dados do INEP corroborando com a pesquisa inicial e, escolhido o recorte territorial do estudo, em Santos e Cubatão, a pesquisa passou então a tratar das políticas públicas de ETI e como o poder público trabalha no cumprimento da meta 6 do PNE. Como será exposto mais adiante, os números sugerem que há dificuldade em tal cumprimento. Também foram feitos esforços de pesquisa para entender como se dá o tensionamento em torno do tema da educação em tempo integral e de ampliação do tempo escolar (que será tratado ao longo deste texto), e que abre um campo a ser explorado na área da pesquisa em políticas educacionais, que é inserida em muitas arenas de disputa onde há relações desiguais de poder.

Outrossim, buscou-se fundamentos e referências para entender se a educação em tempo integral tem se tornado um instrumento de isolamento de alunos de sua própria sociedade ou se há integração entre os conhecimentos curriculares e os conhecimentos locais. O panorama da educação em tempo integral seria, hoje, parecido com o da escola antigamente, seletiva e excludente, ou é de ampliação dos territórios de aprendizagem de atuação de todos?

Recorremos a um levantamento de literatura a respeito destas temáticas para realizar uma primeira aproximação e reconhecimento do que e de como pesquisadores na área da educação tem abordado o tema da educação em tempo integral, que está no Apêndice I deste trabalho e utilizado ao longo do texto. Esta literatura contribuiu para o delineamento da pesquisa, definição dos objetivos e das categorias de análise.

Os objetivos foram delineados à medida em que ocorreu a proximidade das questões em estudo e de sua problematização. No contexto dos desafios de classe, dentro da proposta de educação em tempo integral, que vem sendo ressignificada paulatinamente pelas políticas neoliberais, o problema de pesquisa está voltado às concepções gerencialistas de amparo à vulnerabilidade social para o equilíbrio socioeconômico, condicionadas pelas imposições do

mercado e déficits no alcance da propalada qualidade da educação e sobre como as políticas de educação em tempo integral coadunam ou resistem a tais concepções.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar os condicionantes históricos, fronteiras e desafios para a ampliação dos territórios educativos no escopo das políticas públicas de educação em tempo integral na Região Metropolitana da Baixada Santista, com foco nas políticas de Cubatão e Santos. Para isso foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar e contextualizar as políticas dos municípios estudados, relacionadas à meta 6 do Plano Nacional de Educação, detalhando as estruturas oferecidas e seu alcance populacional e território;
2. Traçar os perfis das políticas de ampliação do tempo escolar com relação ao público atendido e aos aspectos socioeconômicos e cultural da região em que se localiza;
3. Compreender a territorialização ou a ausência da territorialização das escolas relacionando-a com as políticas de educação em tempo integral;
4. Detectar possibilidades de ampliação dos territórios educativos dentro das políticas estudadas e das práticas encontradas.

Para que os objetivos fossem cumpridos, esta pesquisa ampara-se prioritariamente na abordagem qualitativa, que vem se mostrando cada vez mais importante nas pesquisas na área educacional, uma vez que essa é composta por processos e situações de diferentes complexidades e particularidades. Foram utilizados elementos quantitativos obtidos por pesquisas em bancos de dados oficiais, especialmente os fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é responsável pelos Censo Escolar.

Minayo e Sanches (1993) citam não haver contradição na utilização de dados quantitativos dentro de uma abordagem qualitativa e destacam, ainda, a importância da pesquisa qualitativa para analisar a complexidade de fenômenos e processos. Este estudo teve como instrumento principal de coleta de dados as análises documentais e entrevistas com profissionais que participam ou participaram de programas e projetos de ampliação de tempo escolar e educação em tempo integral, nos municípios pesquisados.

Lüdke e André (2011) citam que descrever qualitativamente um sistema de significados culturais, por meio de uma abordagem qualitativa, muitas vezes envolve a necessidade de utilização de diversos métodos de coleta de dados. Elencam como exemplos as ferramentas utilizadas neste trabalho, entrevistas e análise documental.

No desenvolvimento desta tese, empregou-se a análise de conteúdo (Franco, 2020) como metodologia para avaliar as entrevistas. Essa técnica permitiu uma exploração sistemática

do material, possibilitando a identificação de padrões significativos e a interpretação dos dados de forma rigorosa. A análise de conteúdo é uma ferramenta para a inferência e interpretação dos dados, permitindo que se alcance um conhecimento aprofundado do conteúdo estudado (Mendes; Miskulin, 2017).

Também foi feita a análise de documentos das políticas educacionais, sob a perspectiva marxista, a fim de oferecer uma ferramenta crítica para compreender as relações de poder e os interesses de classe que moldam as decisões políticas na educação. Segundo Evangelista e Shiroma (2019), é essencial desvendar as ideologias implícitas nos documentos e como elas refletem e reforçam as estruturas socioeconômicas vigentes. A abordagem histórico-crítica permite, portanto, uma leitura dos documentos que vai além do conteúdo explícito, buscando as raízes históricas e materiais das políticas educacionais e como elas servem aos propósitos da hegemonia capitalista. Esta perspectiva é crucial para a construção de uma crítica fundamentada e para o fomento de práticas educacionais que visem à transformação social.

A metodologia da pesquisa científica aplicada na área de educação encontra alguns desafios, principalmente quando voltadas às investigações qualitativas, imbricadas por uma ampla gama de facetas sociais, culturais e étnicas (ANDRÉ, 2013; RODRIGUES *et al*, 2016). Estes autores expandem a ideia justificando que, nas pesquisas sociais, não há como delimitar todas as variáveis a serem utilizadas antes da aproximação com o objeto.

Nesta esteira, o método da bricolagem na pesquisa qualitativa em educação vem ganhando espaço e adeptos no campo acadêmico-científico, especialmente para investigações de objetos caracterizados por múltiplas dimensões. Neira e Lippi (2012), em trabalho que apresenta e subsidia o método para outros pesquisadores, levantaram diversas definições sobre a bricolagem, destacando como característica a flexibilidade necessária em pesquisas no campo educacional, permitindo que as circunstâncias moldem os métodos a serem utilizados. Os pesquisadores utilizam a bricolagem, portanto, na intenção de construir uma compreensão mais profunda do objeto de estudo, à medida em que ele vai se apresentando.

Alguns princípios-chave do método da bricolagem na pesquisa qualitativa são: diversidade de métodos, flexibilidade, abertura a diferentes perspectivas, interdisciplinaridade. É importante frisar que esta não é uma abordagem metodológica estruturada como outras abordagens qualitativas, como a etnografia ou a análise de conteúdo. Em vez disso, é um método que enfatiza a flexibilidade e a diversidade de abordagens para alcançar a compreensão aprofundada do objeto de pesquisa. A entrevista semiestruturada foi arrolada na pesquisa por possibilitar a apropriação do objeto a partir da relação entre pesquisador e pesquisado, como destaca Manzini (2012, p. 156):

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta.

Segundo Neira e Lippi (2012) a bricolagem pode auxiliar o pesquisador na tarefa de examinar as práticas culturais e políticas por diversos olhares, sem que as relações de poder, presentes na sociedade, sejam desconsideradas.

Na bricolagem não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, o que se pretende é entender a sua construção e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos. Ora, teorias e conhecimentos nada mais são do que artefatos culturais e linguísticos. Uma vez que a interpretação está imbricada na dinâmica social e histórica que moldou o artefato cultural sob análise, a bricolagem reconhece a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto. Consequentemente, a linguagem e as relações de poder assumem a posição central nas interpretações da realidade, pois se constituem como mediadores fundamentais na contemporaneidade (Neira, Lippi, 2012).

Desta forma, para uma aproximação ao conhecimento produzido sobre o tema, realizou-se um levantamento de bibliografia, o qual mostrou que recentemente houve um aumento no debate sobre o papel crucial da Educação para a formação completa do indivíduo. A concepção predominante argumenta que a Educação deve capacitar o sujeito a desenvolver todo o seu potencial e, consequentemente, permitir que ele se adapte à natureza e transforme-a para atender seus interesses, criando assim um mundo humanizado a partir dos recursos naturais disponíveis. Portanto, é fundamental que a educação atue em todas as dimensões do indivíduo, incluindo a intelectual, física, emocional, social e cultural, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento de suas habilidades em contextos específicos, onde sua individualidade e diferenças são valorizadas.

De acordo com Moll (2012), é fundamental estabelecer um espaço de discussões que contenha elementos cruciais para a compreensão e implementação de práticas de Educação Integral (EI) que possam verdadeiramente propiciar a formação completa do indivíduo. Dessa forma, surgem esforços para criar um modelo educacional que priorize a formação completa do estudante. Isso se concretiza por meio da criação e execução de Políticas Públicas Educacionais que incluem ações, projetos e programas que ampliam o tempo e espaço de aprendizado. A implementação dessas iniciativas pelo Estado configura-se como um direito público e representa um compromisso com a promoção de uma educação mais abrangente e inclusiva, a Educação em Tempo Integral.

A necessidade de políticas públicas coordenadas para a introdução da educação em tempo integral tem sido reconhecida na educação brasileira como forma de assegurar o direito dos indivíduos a uma educação de qualidade. Para Moll (2012), a educação em tempo integral deve ser vista como uma possibilidade real no cotidiano das escolas públicas brasileiras, levando em consideração tanto o financiamento que garante sua existência quanto a necessidade de reformular o ambiente escolar para que, com ou sem aumento no tempo de aprendizado, a formação integral do ser humano possa ser alcançada.

Para uma observação científica das políticas públicas de educação em tempo integral e de seus impactos, entendemos ser necessária uma revisão sistemática das teses e dissertações que já analisaram a implementação e ampliação de tais políticas educacionais. Assim, utilizando o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) buscaram-se produções que trouxessem contribuições para os objetivos do presente trabalho.

Em um primeiro momento utilizaram-se as palavras-chave “educação em tempo integral” e “educação de tempo integral” para filtrar teses e dissertações que estudaram a mesma temática aqui trabalhada. Também foi utilizado um recorte temporal de 2010 até a presente data. O ano de 2010 foi escolhido em consideração ao Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispôs sobre o Programa Mais Educação que, em seu artigo 1º se define:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (Brasil, 2010).

Esta política pública federal, capitaneada pelo Ministério da Educação (MEC), teve o papel de financiar a ampliação do tempo escolar no âmbito nacional e induzir novas políticas locais de educação em tempo integral. Como resultado, algumas políticas foram desencadeadas pelo Programa Mais Educação no âmbito dos municípios.

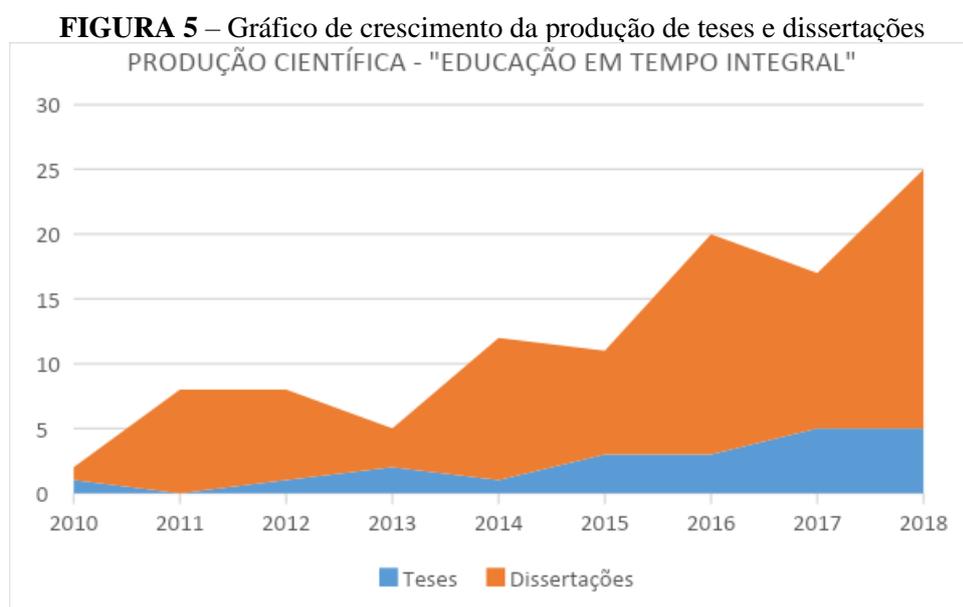
Após a aplicação dos filtros de palavra-chave e feito o recorte temporal foram encontradas 21 teses e 87 dissertações, todas defendidas entre os anos de 2010 e 2018. Não foram encontrados, no banco pesquisado, trabalhos defendidos após 2018. Os motivos da desatualização do Banco de Teses e Dissertações da Capes podem ser inúmeros e cabem ser investigados e discutidos em outro momento.

Com os achados listados (Apêndice I) e a fim de analisar os impactos de outra grande política de destaque para a educação em tempo integral, o Plano Nacional de Educação (PNE), as teses e dissertações foram divididas em dois blocos, as apresentadas até 2014 e, portanto,

anteriores ao PNE e de 2015 em diante. No primeiro bloco restaram 5 teses e 30 dissertações e no segundo 16 teses e 57 dissertações. O que mostra um crescimento da produção científica após o PNE.

Quando observamos a lista ano por ano fica evidente o aumento da quantidade de teses e dissertações com a educação em tempo integral no escopo principal do trabalho. É premente avaliar a relação desta ampliação com a majoração da quantidade de escolas que ofertam a educação em tempo integral no país.

De acordo com dados do Censo Escolar (Inep, 2020), houve um aumento na quantidade de escolas em tempo integral no Brasil nos últimos anos. Segundo o Censo Escolar de 2020, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de escolas que oferecem educação em tempo integral cresceu 3,1% em relação ao ano anterior. O Brasil contava com 24.872 escolas que ofereciam educação em tempo integral, o que representa cerca de 16,7% do total de escolas do país. Esse número vem aumentando ao longo dos anos, com um crescimento médio de 4,7% ao ano entre 2014 e 2020.



Fonte: elaborado pelo pesquisador com dados do INEP (2020)

O significativo crescimento na produção de teses e dissertações sobre educação em tempo integral entre 2010 e 2018 pode refletir e, ao mesmo tempo, contribuir para a expansão das escolas que oferecem essa modalidade de ensino, evidenciando uma relação simbiótica entre o avanço acadêmico e a implementação prática de políticas educacionais voltadas para a ampliação do tempo escolar nas redes públicas de educação.

Vale destacar que, apesar do aumento na quantidade de escolas em tempo integral, ainda há um longo caminho a percorrer para que a oferta atinja a meta estabelecida pelo PNE, de ter no mínimo 25% dos alunos em tempo integral e para que, um dia, seja universalizada no país. Além disso, é importante avaliar a qualidade e efetividade desse modelo de ensino para garantir que ele realmente traga benefícios para a formação integral dos alunos.

Foi utilizado então, como critério, a escolha de trabalhos que estudaram políticas públicas municipais ou estaduais e, também, os que evidenciaram em seus títulos o olhar sobre a cidade, os espaços e o território, foram selecionados 17 trabalhos, sendo 5 teses e 12 dissertações para uma leitura mais densa dos títulos, resumos e capítulos introdutórios. Esse resultado da busca encontra-se no Apêndice I, as teses e dissertações selecionadas foram incorporadas ao longo do texto.

ENTREVISTAS

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, aplicadas com professores que ocupam ou ocuparam posições de gestão dentro do escopo das políticas públicas, e análise de documentos legais e infralegais das redes municipais de ensino de Santos e Cubatão, que compõem a Região Metropolitana da Baixada Santista. Entretanto, é preciso notar que a pesquisa com pessoas deve ser pautada em oferecer, pelo uso da ética, segurança aos participantes.

Um elemento constituinte dos preceitos éticos que acompanham a pesquisa com procedimentos metodológicos que gerem dados a partir da relação direta com o participante é o consentimento, um processo que visa, em última instância, obter a anuência do participante da pesquisa. Contudo, ao entender que a anuência está imbricada em um conjunto de condições, valores, relações de poder, deve-se prezar para que o processo garanta a manifestação de modo autônomo, consciente, livre de intimidação e esclarecido. Nesse sentido, ainda que pesquisas que exijam o consentimento do participante geralmente não iniciem sem a formalização de um consentimento livre e esclarecido, deve-se prever tempo suficiente para explicar o que está envolvido no estudo, esgotar todas as dúvidas do participante e assegurar que se sente seguro quanto às implicações da sua participação, inclusive que pode declinar da participação a qualquer momento (Anped, 2021, p. 62).

Assim, em todos os procedimentos de planejamento, coleta e análise dos dados, foram respeitados os preceitos e procedimentos previstos na legislação vigente e nos referenciais do Comitê de Ética em Pesquisa, onde foram mitigadas todas as possíveis dúvidas dos participantes

antes do preenchimento e assinatura dos termos de consentimento, livre e esclarecido. Esta pesquisa foi submetida na Plataforma Brasil e avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos.

Com relação à caracterização dos entrevistados, conforme abordado por Minayo (2012), é um processo que exige um olhar atento e sensível do pesquisador para com os sujeitos de sua investigação. Segundo a autora, é fundamental compreender e interpretar as experiências e vivências dos entrevistados, situando-as dentro de um contexto social mais amplo. Através da interação direta e empática, o pesquisador deve buscar entender não apenas as falas, mas a lógica e a diversidade dos atores sociais envolvidos. Este processo permite que as narrativas individuais sejam conectadas a uma construção teórica mais abrangente, garantindo que a análise reflita a complexidade e a riqueza das dimensões humanas e sociais estudadas. No capítulo 2, onde são apresentados os resultados da pesquisa de campo foi inserida a caracterização dos entrevistados para que não fosse levado em conta somente a característica que os faz serem sujeitos deste trabalho, que é a de serem gestores ou ex-gestores no âmbito da ETI.

Para efetuar as entrevistas, foi necessário que os convidados estivessem dispostos e disponíveis para dedicar um tempo considerável ao diálogo proposto. Ao fazer o convite para cada um dos entrevistados, os objetivos da pesquisa foram esclarecidos, sendo informado aos que concordaram em colaborar, sobre a confidencialidade e o tratamento dos dados coletados. As sessões de entrevista tiveram duração entre 25 e 55 minutos, com alguns participantes oferecendo respostas detalhadas e outros sendo mais concisos.

Os ambientes das entrevistas foram escolhidos pelos entrevistados em comum acordo com o pesquisador, de acordo com a disponibilidade, e pensados para que não houvesse interrupções e o entrevistado se sentisse à vontade. Com o uso de um roteiro semiestruturado (Apêndice II), as entrevistas iniciaram-se com perguntas básicas sobre a vida e a experiência de cada entrevistado, antes de prosseguir para questões mais profundas, cuidando para que as perguntas não fossem tendenciosas ou ambíguas. O objetivo do roteiro foi estimular um fluxo de pensamentos que mantivesse a conversa fluindo logicamente, mas sem engessar ou pressionar as falas que surgiam espontaneamente. As entrevistas foram concebidas como parte de um diálogo interativo, permitindo flexibilidade e deleite das memórias que cada sujeito apresentava.

Franco (2004), em suas discussões sobre pesquisas qualitativas, destaca a importância da flexibilidade nas entrevistas. Ela argumenta que, ao contrário de métodos mais estruturados, as entrevistas qualitativas devem permitir uma adaptação às circunstâncias e às respostas dos

entrevistados. Isso significa que o pesquisador deve estar preparado para seguir novos caminhos que emergem durante a entrevista, permitindo uma exploração mais profunda dos temas relevantes para o estudo. A flexibilidade é vista como uma força, pois possibilita a captura de nuances e complexidades do discurso humano que métodos mais rígidos poderiam perder.

As informações auferidas nas entrevistas foram analisadas de forma estruturada, em categorias, a partir da metodologia da análise de conteúdo (Franco, 2020). No capítulo 2 estão contidas todas as unidades de registro relacionadas às respectivas categorias de análise.

O conjunto de informações obtidas ao longo do percurso de realização desta tese, permitem afirmar que no contexto socioeconômico e desafios de classe, a proposta de educação em tempo integral está ressignificada pelas políticas neoliberais, que articulam concepções gerencialistas de amparo à vulnerabilidade social para o equilíbrio socioeconômico, condicionada por imposições neoliberais e déficits no alcance da propalada qualidade da educação. Fabricadas sob a égide do economicismo e de interesses de governos, as políticas de ETI não contam com estruturas fundamentais e tampouco são pensadas para expandir as aprendizagens para além dos muros escolares. As possibilidades de ampliação dos territórios educativos estão mais ligadas à organização da comunidade escolar em torno do aproveitamento do tempo extra do que às iniciativas do poder público abarcadas pelas políticas estudadas.

A presente tese foi dividida em quatro capítulos principais. No capítulo 1, acompanhada da introdução à temática, está a metodologia utilizada; no capítulo 2 foram desveladas a problemática, as diferenças e afinidades entre a Educação Integral e a Educação em tempo Integral. Sendo dividido em três momentos, este capítulo buscou levantar e contextualizar a Educação em Tempo Integral (ETI) no Brasil (Cavaliere, 2009a, 2010, 2017; Coelho, 2009; Moll, 2012, 2019) tensionando o objeto do estudo com os problemas impostos pela dominação neoliberal na educação (Freitas, 2004, 2007, 2014; Frigotto, 2010, 2012, 2015, 2018; Dardot, Laval, 2016), e assim o tema do trabalho foi amalgamado à teoria do território como princípio educativo, com fundamento em Milton Santos (2000, 2012, 2014) e Paulo Freire (1987, 2004, 2013, 2014). No capítulo 3, entrando no recorte territorial da pesquisa, contextualizou-se as políticas públicas de tempo integral no Brasil e na Região Metropolitana da Baixada Santista. Finalmente, no capítulo 4 estão os resultados dos esforços da pesquisa de campo, com luz nas cidades de Cubatão e Santos. Foram dispostos os dados e análises sobre as políticas de ETI nos dois municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista, cotejando, em categorias de análise, os documentos legais das políticas e as considerações dos entrevistados sobre as políticas estudadas. Concluindo o trabalho, as considerações finais e conclusões retomam as hipóteses e o problema da pesquisa, articulando os resultados obtidos com as possibilidades

anunciadas e, assim, buscando construir um caminho metodológico para alcançar os objetivos elencados nesta tese.

2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Antes de adentrarmos na trajetória da educação em tempo integral, em sua expressão mais abrangente, é imprescindível esclarecer os conceitos que frequentemente se entrelaçam e confundem no discurso educacional. Neste capítulo, propomo-nos a desvelar as camadas de significado que envolvem a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral, conceitos que, embora relacionados, delineiam perspectivas distintas no panorama educativo. A Educação Integral emerge como uma filosofia de ensino que visa ao desenvolvimento holístico do indivíduo, abarcando não apenas o intelecto, mas também as esferas emocional, social, física e cultural dos estudantes. Já a Educação em Tempo Integral refere-se a uma modalidade organizacional que expande o horário habitual de permanência do aluno na escola, com o intuito de proporcionar um leque mais vasto de aprendizagens e experiências. Tal ampliação do tempo escolar, conseqüentemente, é uma medida que busca oferecer uma estrutura que possibilite uma imersão mais profunda e diversificada no processo educativo. Normalmente inserida dentro de uma política educacional, a Educação em Tempo Integral pode abarcar a filosofia da Educação Integral. Ao longo deste capítulo, exploraremos o contexto histórico deste entrelaçamento.

A trajetória de lutas pela garantia dos direitos universais conforme a história dos movimentos sociais no Brasil, especialmente desde o início do século XX, são expressas pela reivindicação de políticas públicas para qualidade de vida da população e pela expansão da educação escolarizada, mas não garantida a toda a população. O conceito de educação integral faz parte das demandas de formação plena do homem, atreladas à democratização da cultura e do saber (Cavaliere, 2017).

A história da educação integral no país tem sido construída em um tortuoso caminho, marcado por tentativas isoladas e pela construção de políticas públicas marcadas por rupturas e descontinuidades. Segundo Moll (2012), o sonho de uma escola de dia inteiro foi adiado pelo menos duas vezes no país, com as iniciativas realizadas por Anísio Teixeira e por Darcy Ribeiro, com os desafios de "metapopulação" na educação básica, em contextos sociais marcados por desigualdades, complexidades e diversidades.

O conceito de metapopulação é originário da ecologia e descreve um grupo de populações separadas de uma mesma espécie que interagem entre si através do movimento de

indivíduos de uma população para outra (Santos, 2000). Essa interação é crucial para manter a diversidade genética e a estabilidade da espécie como um todo, mesmo que algumas subpopulações possam sofrer extinções locais. No contexto da educação integral, o termo “metapopulação” pode ser metaforicamente aplicado para descrever a rede de escolas e iniciativas educacionais que, embora separadas geograficamente e distintas em suas práticas, compartilham objetivos comuns e influenciam umas às outras. Assim como nas metapopulações ecológicas, onde a dispersão de indivíduos contribui para a resiliência da espécie, na educação, a troca de experiências e conhecimentos entre escolas pode fortalecer o sistema educacional como um todo (Freire, 1987).

Moll (2012) remete ao ideal de uma educação mais abrangente e inclusiva no Brasil, representada pela aspiração de implementar escolas de dia inteiro, que foi postergada em momentos distintos da história educacional do país. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, figuras emblemáticas na educação brasileira, foram pioneiros nessa visão, propondo modelos de escolas que funcionassem em tempo integral. Anísio Teixeira, influenciado pelas ideias do educador norte-americano John Dewey, introduziu o conceito de escolas-parque em Salvador na década de 1950, enquanto Ribeiro, na década de 1980, criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro. Ambos os projetos buscavam não apenas estender o horário escolar, mas também oferecer uma educação que integrasse diversas atividades educativas e culturais, promovendo uma formação mais completa para os estudantes.

Para Arroyo (2012, p. 33), "o direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola", contudo, ao ampliar o tempo é preciso buscar respostas políticas e avançar na consciência da oferta desse tempo, garantir o acesso a mais tempo no ambiente escolar implica em repensar sobre como é organizado esse tempo e os espaços.

Ao falar sobre educação integral é necessário distinguir conceitualmente as ideias sobre educação integral e educação em tempo integral. Guará (2006), define a Educação Integral como uma educação que se preocupa com o sujeito em sua totalidade, contemplando todas as dimensões e potencialidades que fazem parte da identidade dos sujeitos.

Quanto ao tempo, de acordo com Leclerc (2012a), no Plano de Desenvolvimento da Educação Decreto nº 6.253 e no Plano Nacional da Educação (PNE), está disposto que para ser considerada uma jornada de educação integral é necessário que a duração do tempo de permanência dos alunos na escola seja igual ou superior a 7 horas diárias.

Ampliar o tempo escolar é uma necessidade para se pensar em promover uma Educação Integral, pois a ampliação da jornada diária para no mínimo 7 horas traz possibilidades de

romper a tradição de um espaço escolar gradeado, rígido e segregador. A ampliação do tempo escolar é necessária para superar a naturalização da “escola de turno” com suas 4 horas diárias.

De acordo com Arroyo (2012), se um turno escolar organizado com reprovações, evasões, deveres de casa, já é difícil, vivenciar mais uma dose do mesmo seria insuportável para as crianças e adolescentes.

A escola em tempo integral é uma escola que precisa ter como objetivo oferecer “a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo escolar formal” (Guará, 2006, p. 18). As identidades e configurações dos tempos das escolas de educação integral podem ser variadas, podem ter modelos e abordagens diferentes, dependendo do contexto e das necessidades locais (Moll, 2019).

No Brasil, a implementação e ampliação de escolas em tempo integral pode ser considerada uma das mais emergentes políticas educacionais das últimas duas décadas, como parte de estratégias dos governos sob a justificativa de melhorar a qualidade da educação e ampliar a oferta de oportunidades para os alunos. O objetivo, ao adotar a ampliação do tempo escolar como uma política nacional de educação, era criar escolas que oferecessem não apenas instrução tradicional, mas também atividades extracurriculares, refeições, apoio psicológico e social para ajudar a suprir as necessidades dos alunos (Brasil, 2009). A oferta inicial dessas escolas ocorreu principalmente nas áreas urbanas e em escolas públicas, em parceria com organizações sem fins lucrativos, empresas e instituições de caridade. Entretanto, as discussões para a criação e ampliação do número de escolas em tempo integral no Brasil já era defendida nos campos científico e político desde a década de 1930, com destaque para Anísio Teixeira.

Anísio Teixeira foi um educador brasileiro que desempenhou um papel importante na educação no Brasil, fazendo parte do histórico grupo subscritor do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Ele é particularmente conhecido por sua contribuição para o desenvolvimento das escolas-parque, que eram escolas em tempo integral que combinavam ensino tradicional com atividades ao ar livre e programas de conservação ambiental. Grande referência para as políticas de ampliação do tempo escolar atuais, acreditava que a educação deveria ser vista como um processo integral que incluía não apenas instrução acadêmica, mas também atividades físicas, refeições e apoio social e psicológico. Ele defendia a criação de escolas que pudessem oferecer aos alunos uma educação completa e equilibrada, fundando o que denominou de escola-parque, desenhadas de forma ideal para alcançar esse objetivo (Cavaliere, 2010).

A implementação das escolas-parque de Anísio Teixeira ocorreu principalmente nas décadas de 1940 e 1950, e impactou ideologicamente a educação no Brasil, embora, em quantidade, não tenha alcançado números relevantes, considerando o país como um todo. Elas foram modeladas como espaços verdes, incluindo jardins, parques e áreas de lazer, e pensadas para promover a saúde e o bem-estar dos alunos (Moll, 2012).

As escolas-parque de Anísio Teixeira são consideradas uma inovação importante e uma parte fundamental da história da escola em tempo integral no país. Sua visão de uma educação completa e equilibrada associada ao trabalho prático de implementação deste modelo de escola influenciaram muitos educadores e políticos no Brasil e, ainda hoje, são relevantes para todos que estudam e trabalham com a escola em tempo integral hoje em dia.

Além da jornada escolar, a duração do ano letivo era motivo de atenção de Anísio Teixeira que, desde os anos 30, quando a carga horária anual da educação elementar era de cerca de 640 horas, afirmava ser esse número de horas absolutamente insuficiente, propondo 1080 horas, isto é, 180 dias de seis horas em média (Cavaliere, 2010).

Outra grande referência histórica para a escola em tempo integral brasileira é Darcy Ribeiro e os seus Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Este antropólogo e escritor brasileiro, teve relevante atuação política na área da educação e implementou uma iniciativa ampla de escola em tempo integral.

Os CIEPs foram criados com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade para jovens de baixa renda e para aqueles que viviam em comunidades pobres e marginalizadas. Eles forneciam aos alunos uma educação integrada que incluía instrução acadêmica, alimentação, atividades físicas e apoio social e psicológico. Além disso, os CIEPs também ofereciam programas de educação para adultos e atividades comunitárias, como grupos de estudo, oficinas e aulas de dança e música (Brasil, 2009).

Darcy Ribeiro acreditava que a educação deveria ser vista como um direito e um meio para a transformação social. Ele defendia a criação de escolas que pudessem oferecer aos alunos uma educação rica em oportunidades, estímulos e recursos, independentemente de sua classe social ou renda. O desenvolvimento dos CIEPs foi uma parte importante do trabalho de Darcy Ribeiro para alcançar esse objetivo.

Implementados no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, os CIEPs foram modelados como espaços inclusivos e democráticos que ofereciam aos alunos uma educação completa e equilibrada, e seus programas de educação para adultos e atividades comunitárias também promoveram o desenvolvimento das comunidades onde eles estavam localizados. Em resumo, os CIEPs são considerados um marco importante para as políticas de ampliação dos tempos

escolares no Brasil. Concebidos para ofertar uma educação com oportunidades para todos, influenciaram muitos educadores e políticos e ainda são relevantes para a educação hoje em dia (Brasil, 2009).

Na década de 2000, o governo brasileiro começou a implementar programas de escola em tempo integral como parte de um esforço para melhorar a qualidade da educação e ampliar a oferta de oportunidades para os alunos. A ideia por trás deste tipo de escola é oferecer uma ampla gama de atividades educacionais e extracurriculares, além de instrução adicional, para ajudar a garantir que os alunos tenham uma educação completa e equilibrada (Brasil, 2009).

No Brasil, as escolas em tempo integral têm sido construídas principalmente em áreas urbanas, em escolas públicas ou em parcerias com organizações sem fins lucrativos, empresas e instituições de caridade. Muitas vezes, estas escolas também oferecem refeições gratuitas, atividades recreativas e programas de apoio psicológico e social para ajudar a suprir as necessidades dos alunos (Brasil, 2009).

Em São Paulo, capital do estado, os Centros Educacionais Unificados (CEUs), foram implantados pela primeira vez em 2002, como resultado de reflexões sobre educação integral no Brasil, desde o modelo das Escolas Parque proposto pelo educador Anísio Teixeira até o conceito atual dos CEUs. Eles foram criados com o objetivo de promover uma educação integral, democrática e de qualidade, integrando educação, cultura, esporte, lazer e recreação. Desde então, esses espaços consolidaram-se como referência na educação e articulação de políticas públicas no território. Devido ao sucesso, ao longo dos governos seguintes, os CEUs aumentaram em quantidade. Além da Secretaria Municipal de Educação, contam com parcerias de outras secretarias, como Saúde, Assistência Social, Esportes e Cultura. Essas parcerias permitem oferecer serviços como atendimento médico, assistência jurídica, cursos profissionalizantes e atividades culturais. Assim, os CEUs buscam promover o desenvolvimento integral das pessoas, fortalecendo os laços comunitários e contribuindo para uma cidade mais educadora e participativa (São Paulo, 2019a).

Os CEUs são espaços multifuncionais que vão além do conceito tradicional de escola, atuando como verdadeiros polos de desenvolvimento comunitário. Os centros contam com infraestrutura moderna, incluindo salas de aula, bibliotecas, laboratórios de informática, quadras esportivas, teatros, piscinas e áreas verdes. Eles estão distribuídos por diferentes regiões da cidade de São Paulo, buscando atender às necessidades das comunidades locais, especialmente em bairros mais periféricos. Além das aulas regulares, são oferecidas atividades extracurriculares, como cursos de idiomas, artes, música e dança. Também são promovidos projetos pedagógicos que estimulam o protagonismo dos estudantes e uma programação

cultural variada, incluindo apresentações teatrais, exposições, shows e eventos. Contam com bibliotecas abertas à comunidade, incentivando a leitura e o acesso à informação. As quadras esportivas e piscinas não são utilizadas somente para aulas de educação física, mas também estão disponíveis para a comunidade praticar esportes e atividades físicas. Há programas de esporte e lazer para todas as faixas etárias, como aulas de dança, yoga e capoeira.

Embora a implementação de escolas em tempo integral tenha sido crescente nos últimos anos, ainda há desafios enfrentados pelo país para garantir que todos os alunos tenham acesso a este tipo de educação. As escolas em tempo integral ainda são relativamente pouco comuns fora das áreas urbanas, e muitos alunos enfrentam obstáculos para ingressar e permanecer nela devido à falta de recursos financeiros, acesso a transporte e inserção precoce e precária no mercado de trabalho. De acordo com os dados do Censo Escolar, das 30.247 escolas que oferecem educação em tempo integral no país, apenas 4.287 estão localizadas na zona rural, enquanto as demais 25.960 estão situadas na zona urbana (INEP, 2020). A inserção precoce e precária dos estudantes no mercado de trabalho também dificulta a consolidação das escolas em tempo integral.

Ademais, tendo em vista a contaminação do estudo pelo trabalho, observa-se, no âmbito nacional, o não-cumprimento de princípios estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, Artigos 53 a 59, e no internacional, a violação à Convenção Internacional dos Direitos da Criança (Convenção Internacional dos Direitos da Criança, 1989). Essa violação denuncia o mau funcionamento do organismo estatal brasileiro, pois, dentre outras falhas, não adota medidas que estimulem a frequência escolar e a redução do índice de evasão escolar, especialmente em relação às crianças e adolescentes que trabalham (Art. 28); não cria as oportunidades adequadas e condições de igualdade para a inserção e participação desses sujeitos na vida cultural da sociedade (Art. 31); não resguarda as crianças e os adolescentes da exploração econômica, que interfere na educação, no desenvolvimento físico, mental e social (Art. 32) (Sousa e Alberto, 2008, p. 718).

As escolas em tempo integral têm potencial para melhorar a qualidade da educação, pois proporcionam mais tempo para os alunos se envolverem em atividades educativas e desenvolverem suas habilidades. Além disso, elas podem contribuir para a redução da evasão escolar, já que as crianças e adolescentes ficam mais tempo na escola e, conseqüentemente, estão menos expostos a riscos sociais (Brasil, 2009). Entretanto, para isso, é preciso verificar se, em paralelo à ampliação do tempo, estão ocorrendo investimentos públicos nos elementos fundamentais da escola. Dito de outra forma, o tempo integral escolar, por si só, não garante a qualidade do ensino. É preciso que as escolas tenham um bom corpo docente e recursos para oferecer atividades que sejam relevantes para os alunos, um programa de alimentação adequado, e outros tantos itens. Portanto, a implementação de escolas em tempo integral deve

ser acompanhada de políticas educacionais que visem a melhoria da qualidade do ensino em geral, e não apenas o aumento da carga horária.

A limitação dos investimentos, seja por problemas orçamentários, seja por pressões políticas para controle e redução dos custos destinados à educação, é um entrave recorrente para que as necessidades escolares sejam atendidas. Estas, por sua vez, sempre ocuparam as mesas de discussão desde os tempos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e seus projetos de ampliação do tempo escolar (Cavaliere, 2010).

Freitas (2007), evidenciou que as dificuldades pelas quais as classes mais pobres passam no interior das escolas são fruto da negligência do Estado em investir na qualidade dos recursos escolares, sob o escudo do propalado acesso universal e com a criação de instrumentos de controle e responsabilização, com metas de longo prazo e sem um tratamento mais imediato das necessidades latentes da escola pública, numa prática que ele denominou de ocultação da má qualidade.

Nas últimas décadas, as arenas de disputa vêm sendo cada vez mais ocupadas por membros de entidades empresariais que imputam à escola as lógicas do capital, por meio das premissas do controle e da eficiência. Este povoamento das estruturas políticas dirigentes da educação brasileira por racionalidades típicas do mercado privado é crescente e deve ser observado com atenção dentro de todas as pesquisas em educação, tema que será abordado na sequência.

A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E O CAPITAL NA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Pensar sobre a temática do presente trabalho em relação ao neoliberalismo exige um esforço para analisar como ele se imbrica nas políticas e nas relações educacionais. Essa perspectiva é amplamente desvelada por Dardot e Laval (2016), que definem o neoliberalismo como um sistema de práticas, discursos e dispositivos que estabelecem uma nova forma de governar com base no princípio da competição. A base dessa argumentação está na compreensão de que o neoliberalismo é, antes de tudo, uma racionalidade que molda tanto as instituições públicas quanto privadas, bem como a subjetividade das pessoas, e não apenas uma ideologia ou política econômica.

Para os autores, a racionalidade neoliberal é marcada por uma série de princípios, tais como a defesa da liberdade individual, a desregulamentação dos mercados, a privatização dos serviços públicos, a redução do papel do Estado na economia, a promoção da competição e do

empreendedorismo, entre outros. Esses princípios são defendidos como formas de garantir a eficiência, a competitividade e o crescimento econômico, e são justificados pela crença de que o mercado é capaz de produzir os melhores resultados possíveis para a sociedade. No Brasil, inspirada no neoliberalismo, a Constituição Federal de 1967, aprovada na Ditadura Militar, promoveu a abertura da educação à iniciativa privada e, paralelamente, desobrigou o Estado de gastar um percentual mínimo do PIB nacional na educação pública (Saviani *et al*, 2017).

No entanto, críticos da racionalidade neoliberal argumentam que essa abordagem ignora questões sociais e econômicas fundamentais, tais como a desigualdade, a pobreza, a exclusão social e a sustentabilidade ambiental. Eles afirmam que a lógica do mercado, quando aplicada a todos os aspectos da vida social, pode levar a uma mercantilização generalizada, em que tudo é transformado em mercadoria e o valor humano é ignorado em nome da eficiência econômica (Freitas, 2004; Frigotto, 2010).

Dardot e Laval (2016) são dois autores que se dedicam a analisar a racionalidade neoliberal em diversos campos, incluindo a economia, a política e a educação. Em seus escritos, eles argumentam que a racionalidade neoliberal é uma forma de governo que busca controlar e governar a sociedade de maneira mais eficiente, através da aplicação de princípios econômicos e empresariais em todas as áreas da vida social.

Para os autores, a racionalidade neoliberal se baseia em uma série de princípios, como a promoção da competição e da inovação, a flexibilização do trabalho e a desregulamentação dos mercados. Esses princípios são vistos como formas de garantir a eficiência e o crescimento econômico, mas, na prática, podem levar a uma mercantilização generalizada, em que tudo é transformado em mercadoria e o valor humano é ignorado em nome da eficiência econômica. Além disso, argumentam que a racionalidade neoliberal promove a ideia de que o indivíduo é responsável por sua própria vida e por seu sucesso ou fracasso, o que leva à exclusão social e à desigualdade. Eles afirmam que a ideologia neoliberal enfatiza a responsabilidade individual e a meritocracia, ao mesmo tempo em que diminui a importância das políticas públicas e do Estado como agente de transformação social.

Sobre a educação, argumentam que a racionalidade neoliberal tem levado a uma mercantilização, em que a educação, junto com outras áreas sociais como a saúde e a seguridade social, são vistas como uma mercadoria que pode ser comprada e vendida. Eles afirmam que essa abordagem tem levado a uma ênfase na eficiência e nos resultados a curto prazo, em detrimento da formação crítica e da promoção da cidadania. Além disso, eles apontam que a privatização da educação tem levado à exclusão de grupos sociais mais vulneráveis, que não têm condições de pagar por uma educação de qualidade.

Mas o que explica a escalada do neoliberalismo, mesmo quando ele traz riscos à democracia e até mesmo à destruição social? É importante refletir sobre os processos que levam à disseminação, quase natural, das ideias baseadas na concorrência, na competição, na exclusão, na meritocracia e no controle dos corpos e das mentes pelos dinâmicos movimentos do mercado de consumo capitalista.

Dardot e Laval (2016) evidenciam técnicas, como a cooptação dos currículos escolares, que impulsionam a fábrica do que chamam de sujeito unitário ou sujeito neoliberal. Assim a preparação dos indivíduos, como numa fábrica de sujeitos neoliberais, passa por transformá-los em sujeitos-empresa, ou seja, pessoas que se reconhecem como únicos responsáveis por qualquer sucesso ou fracasso em suas vidas.

Nos últimos vinte anos tem crescido o acesso dos jovens em idade escolar à educação básica, entretanto, nas escolas tem se ampliado os dispositivos neoliberais, que interferem nas relações aluno-escola, a partir de critérios de mercado, e que limitam a realização plena do direito à educação de qualidade (Monfredini, Lima, 2021). Nesta seara, emergem discussões sobre a questão do direito à uma educação de qualidade, sendo que, entre os reformadores empresariais (Freitas, 2014), tais discussões conectam a qualidade, ao custo e ao retorno produtivo que os egressos dos bancos escolares podem oferecer.

Durante o governo da presidente Dilma Rousseff, em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), um plano com duração de dez anos e composto por vinte metas, que serve como referência para as políticas públicas educacionais no Brasil, tanto no âmbito nacional quanto estadual e municipal. A meta 6 do PNE (Brasil, 2014) prevê que, até o término de sua vigência, pelo menos 50% das escolas públicas ofereçam ensino em tempo integral e que, no mínimo, 25% dos alunos matriculados estejam nessas escolas.

Esta meta leva em conta que a permanência dos alunos na escola por mais tempo cria a possibilidade de maior acesso à educação integral, na perspectiva de uma formação crítico-emancipadora uma vez que a educação em tempo integral é um instrumento que oferece aos estudantes a oportunidade de permanecer, diariamente, por mais tempo no espaço escolar e em atividades dirigidas pelo projeto político-pedagógico da unidade de ensino.

Entretanto, após o golpe jurídico-parlamentar ocorrido em 2016 e, ultrapassada a primeira metade do período de vigência do PNE (Brasil, 2014), é possível notar que a meta quantitativa estabelecida está distante de ser cumprida. Quando verificamos a quantidade de matrículas nas escolas de período integral, o Censo Escolar mostra 5,4% do total de matrículas no ensino em tempo integral em 2014 (INEP, 2018), 9,5% em 2018 (INEP, 2018) e, finalmente 10,8% em 2019 (INEP, 2020). Fica premente analisar se a meta 6, evidentemente negligenciada

após o golpe de 2016, também se tornou um lugar acolhedor para as influências do grande capital.

Nas últimas décadas, na educação formal brasileira, houve uma proliferação de empresas e grandes grupos privados de educação. Todavia, há aproximações do capital para dentro da educação pública que transcendem a mera privatização. Não satisfeitos com a conivência do Estado para com a ampliação do mercado educacional privado, os conglomerados empresariais têm efetivado relacionamentos com as redes públicas de educação, comumente chamados, em suas peças de marketing como movimentos de responsabilidade social, autointituladas como ações generosas e filantrópicas.

Ball e Olmedo (2013), analisando a questão, denominaram esses relacionamentos como nova filantropia, uma forma de filantropia empresarial que surgiu na década de 1990, como uma resposta à crescente crítica ao capitalismo e ao Estado de bem-estar social. A nova filantropia se concentra em ações sociais e empreendedorismo social, que visam a solução de problemas sociais por meio de parcerias entre empresas, organizações sem fins lucrativos e governos. Ela se baseia em uma concepção neoliberal de responsabilidade social, em que as empresas são vistas como agentes de mudança social e os problemas sociais são vistos como oportunidades de negócios. Nessa abordagem, a filantropia é vista como uma forma de aumentar a reputação e o valor de mercado das empresas, ao mesmo tempo em que se busca resolver problemas sociais.

Os autores também destacam que a nova filantropia enfatiza a eficácia e a eficiência, por meio de medidas quantitativas de sucesso, e que muitas vezes é criticada por enfraquecer o papel do Estado na solução de problemas sociais, por ser seletiva na escolha de quais problemas sociais apoiar e por perpetuar as desigualdades sociais ao invés de combatê-las.

Uma das principais características desta é a implementação de metas e métodos de busca de resultados, normalmente utilizados pelas corporações, nas escolas públicas. Ball e Olmedo (2013) destacam que há razões explícitas, e outras não tanto, para o estabelecimento de padrões claros e mensuráveis. Entre os motivos está a necessidade de obter e expor à sociedade os impactos do capital privado injetado nas escolas públicas. Por trás das cortinas, porém, está o interesse em transformar o poder público em um grande cliente comprador de sistemas produtores do famigerado e duvidoso sucesso obtido dentro das unidades de ensino utilizadas como balão de ensaio produtor de resultados. O estado de São Paulo, detentor do maior efetivo de matrículas na educação básica do país é, dentro destes potenciais clientes, o maior deles.

Girotto e Jacomini (2019) detectaram em suas pesquisas essa influência dentro de uma política estadual de educação em tempo integral, que abarca a meta 6 do atual Plano Nacional

de Educação. Os autores citam que o Programa Ensino Integral (PEI), criado em 2012 (São Paulo, 2012) e regulamentado no ano seguinte (São Paulo, 2013), que tem sido ampliado recentemente, é uma reformulação do programa estadual anterior feita em parceria com os grupos privados e, por influência destes, é marcado por uma forma empresarial de gestão, desenvolvimento e, principalmente, de avaliação dos resultados.

Como exemplo, um dos grandes influenciadores da atual política estadual é o Instituto Ayrton Senna (IAS), uma organização sem fins lucrativos que tem como principal fonte de financiamento doações de pessoas físicas, empresas e fundações. Entre as empresas que já fizeram doações ao Instituto Ayrton Senna, destacam-se a Nestlé, a Microsoft, a Natura, o Banco Santander, a Vivo, o Banco Bradesco, a Fundação Lemann, entre outras. Dentro desta relação de influências foi criado o Programa Inova Educação, que objetiva ofertar tecnologias educacionais às escolas, corroborando com o que Ball e Olmedo (2013) denunciaram sobre as intenções da nova filantropia em tornar os governos um potencial cliente, produzindo produtos vistosos e que se apresentam como solução para os problemas gerais.

Em outro trabalho sobre o tema, Giroto, Oliveira e Graton (2020) estudaram o modelo de gestão do PEI em seus aspectos geográfico e social. Indicaram que a política induz a uma seleção não explicitada dos estudantes, pois as escolas onde são implementados o programa, estão em locais que não possuem população em risco social. Outro ponto relevante diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado, as escolas contam com poucos alunos com deficiência, o que parece proposital, dentro de um sistema feito para gerar resultados mensuráveis, uma vez que, no levantamento dos autores, o único item estrutural em que as escolas com o PEI é mais deficitário do que as escolas de turno é na quantidade de salas de recursos para tal atendimento. Sendo assim, fica evidente que, em seus primeiros anos, o PEI não foi feito para receber alunos das camadas mais pobres e, tampouco, alunos com deficiência.

Em 2017, foi implementado o Programa Gestão em Foco, conhecido pelo Método de Melhoria de Resultados (MMR), originado no mercado empresarial privado, e que tem como objetivo facilitar o monitoramento da rede escolar a fim de redirecionar o planejamento estratégico na busca de metas padronizadas, ignorando as peculiaridades e diferenças locais. Hoje, o MMR está ativo em todas as escolas do PEI. O programa tende a reforçar uma cultura de competição entre as escolas, levando a uma preocupação excessiva com o alcance de metas, em detrimento da qualidade da educação oferecida aos estudantes. Além disso, algumas críticas apontam que o MMR pode gerar uma sobrecarga de trabalho para os gestores escolares, que precisam dedicar tempo e recursos para a elaboração e implementação dos planos de ação necessários para atingir as metas estabelecidas pelo programa (Cássio *et al*, 2020).

Outro movimento da nova filantropia que foi efetivado e está sendo ampliado nas escolas estaduais paulistas é o Inova Educação, idealizado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), uma entidade financiada por grandes grupos empresariais, como já citamos anteriormente. Assim como nos processos do MMR, o Inova Educação foi apresentado em maio de 2019 pelo então governador, João Dória, em um encontro com o seu Grupo de Líderes Empresariais (LIDE) para gerar uma modificação dos rumos da educação. A propalada necessidade de mudança de rumos se tornou senso comum, pelos repetidos e alardeados fracassos nos índices padronizados como o IDEB, que retroalimentam as reformas neoliberais na educação pública (Ball; Olmedo, 2013).

O Inova Educação trouxe como proposta a inserção de três disciplinas no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que, juntas, trazem as concepções de educação do Instituto Ayrton Senna para o Currículo Paulista (São Paulo, 2019a, 2019b). Com a finalidade de acomodar disciplinas de projeto de vida, tecnologia e eletivas, as aulas tiveram seu tempo reduzido de 50 minutos para 45, possibilitando o aumento da quantidade de aulas diárias de 6 para 7, sem ampliar de fato o tempo de permanência dos alunos na escola e, portanto, sem aumentar os custos. Como descrito por Ball e Olmedo (2013), o IAS produz e divulga relatórios anuais com os dados e resultados. Tais documentos servem como prestação de contas aos grupos empresariais parceiros e dão sustentação ao discurso neoliberal de que já há muito dinheiro público na educação e que bastaria dar maior eficiência a tais montantes. A solução oferecida por estes está na utilização das ferramentas de gestão empresarial.

A nefasta tendência de desmoralizar a educação pública, por meio de índices padronizados auferidos em avaliações de larga escala, para oferecer soluções foi amplificada pela pandemia de Covid-19, que obrigou as escolas a adotarem formas de ensino não presenciais, o que se tornou uma grande oportunidade para o apontamento de defeitos e a oferta de produtos e serviços padronizados (Ball, Olmedo, 2013; Silva, Da Motta, De Andrade, 2021). A implementação emergencial de uma política de inclusão digital abriu caminho para a entrada de mais grupos empresariais dentro das políticas públicas educacionais do estado de São Paulo (Souza, Evangelista, 2020).

Em trabalho recente, Goulart e Alencar (2021) trazem à baila os caminhos que o Inova Educação toma para servir aos grupos empresariais como fonte de formação de sujeitos neoliberais, preparados para o trabalho flexível. Os autores denominam e descrevem as instituições e os programas participantes da formulação e organização do Inova Educação, e pontuam discursos que cooptam os alunos para caminhos semelhantes aos denominados pelo

IAS, como o desenvolvimento das competências socioemocionais, que devem transformar os alunos em dedicados e equilibrados trabalhadores e empreendedores.

Lembrando o conceito de darwinismo social, Melo Moreira e Freitas (2019) descrevem o Inova Educação como um sistema que leva o livre mercado para dentro da escola, com ênfase na competição e no individualismo. Por fim delimitam estes movimentos que guiam a forma de pensar e gerir as instituições como sendo uma forma de privatização endógena, onde o conteúdo privado, repleto de concepções hegemônicas e padronizantes, ocupa o centro da escola pública, mesmo que ela se mantenha sob controle estatal e com livre acesso.

Peroni, Caetano e Lima (2021), analisaram as implicações que a concessão de cada vez mais espaço para os setores vinculados ao capital, nesta disputa pelo cerne do conteúdo da educação, trazem para a formação dos jovens brasileiros. As autoras citam como consequência a degradação da formação democrática da juventude, com a derrubada dos muros que separam o público do privado, em uma terceirização das políticas públicas, fantasiada por sedutoras roupagens de inovação e empreendedorismo e, com isso, o apagamento das características da educação integral para a formação omnilateral, voltada ao todo e ao coletivo.

Segundo Gadotti (2001), Marx e Engels formularam cientificamente o imperativo dos vínculos entre estudo e trabalho, como princípio na formação integral do indivíduo. A pedagogia burguesa também havia se preocupado em estabelecer relações entre a escola e a atividade prática, porém, alicerçada na filosofia idealista, de maneira genérica e abstrata. A proposta formativa, mediante a unidade orgânica entre o caráter laboral e a escola, surge dentro da concepção marxista e do ideal de educação omnilateral. Para Marx, a divisão técnica e social do trabalho na sociedade capitalista causa a alienação do homem em relação ao próprio trabalho e à natureza, desumanizando-o.

Conforme o exposto por Gadotti (2001, p. 36), em Marx o trabalho adota um caráter formativo com a proscricção do intelectualismo, provocando a investigação do mundo circundante e preparando as condições para superar a dicotomia burguesa entre educação escolar e extra-escolar. O autor enfatiza que a separação entre ensino e trabalho faz da escola uma instituição “morta”, sendo uma das possibilidades de viabilizar a superação das dicotomias existentes reside na formação omnilateral, que levaria o ser humano a desenvolver-se em uma perspectiva abrangente, isto é, em todos os sentidos. Essa unidade, segundo o marxismo, fundamenta-se no tripé básico da educação para todos, que corresponderia ao ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (ginástica e esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico).

Nos pilares da pedagogia socialista, a necessidade da aplicação do estudo, combinado com o trabalho, está fundamentada em necessidades econômicas, estas, porém, ocorrem imbricadas aos propósitos formativos. Para Gadotti (2001, p. 58):

Os pedagogos burgueses consideram o trabalho na escola como “bricolagem”, os trabalhos “manuais” – encarando-os como brincadeira, passatempo, jamais tomando-o em seu conceito científico. Consideravam o trabalho como um instrumento de formação, mas sempre de nível inferior em relação à atividade teórica do ensino.

O marxismo conecta o ato produtivo ao ato educativo, explicando que a unidade entre a educação e a produção material deveria ser admitida como meio decisivo para emancipar o homem. Nessa concepção, o ensino deve colocar em evidência o caráter social do trabalho e – dentro da perspectiva de uma sociedade sem classes – estimular a associação livre dos indivíduos, coordenar e planificar o processo social da produção. A educação, na sociedade capitalista, é, segundo Marx e Engels, um elemento de manutenção da hierarquia social, ou o que Gramsci denominou de instrumento da hegemonia ideológica burguesa (Gadotti, 2001).

O avanço das forças empresariais no campo da educação pública representa uma tendência preocupante que tem se intensificado ao longo do tempo, especialmente com a negligência no cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação. Essa negligência tem permitido que atores privados, muitas vezes em parceria com o setor público, exerçam uma influência significativa no cenário educacional. É notável que as políticas públicas nesse contexto têm sido moldadas, criadas ou até mesmo controladas pelo capital privado. Essa influência é evidenciada no estado de São Paulo, onde atores privados expandiram suas redes de influência, exercendo pressão e impondo um discurso hegemônico dentro das escolas em tempo integral.

Esse discurso, orientado pelas necessidades das grandes corporações empresariais, promove a manutenção de um sistema que, de maneira questionável, enfatiza uma suposta valorização da mão de obra por meio de trilhas de aprendizagem centradas no empreendedorismo, na meritocracia e nas capacidades socioemocionais. O fenômeno ganhou ainda mais destaque após o golpe jurídico-legislativo de 2016, quando o domínio empresarial na educação pública brasileira se consolidou de maneira mais notória.

Nesse contexto, torna-se crucial uma análise minuciosa dessa trajetória recente da política educacional no Brasil. Sendo assim, é imperativo que a sociedade, os pesquisadores e os formuladores de políticas públicas se aprofundem na compreensão dessas dinâmicas para buscar alternativas que possam restaurar um equilíbrio saudável na relação de forças na elaboração e implementação de políticas de educação em tempo integral. Isso envolve a

promoção de um debate público esclarecido, a defesa de princípios democráticos na formulação de políticas educacionais com o foco no interesse público e no bem-estar dos estudantes como prioridades fundamentais. É somente por meio de uma abordagem crítica e colaborativa que a educação pública poderá se manter como um pilar essencial do desenvolvimento social e econômico do Brasil.

A REGULAÇÃO SÓCIO-COMUNITÁRIA E O TERRITÓRIO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A regulação sócio-comunitária é um modelo de organização social que enfatiza a participação ativa da comunidade na tomada de decisões e na gestão de recursos utilizados nas escolas (Moll, 2019). Esse modelo valoriza a colaboração e a autogestão em busca do bem-estar coletivo e da equidade social.

No contexto escolar, isso implica envolver não apenas os professores e gestores da escola, mas também outros funcionários da escola, os alunos, suas famílias e outros membros da comunidade local na tomada de decisões do processo educacional (Moll, 2012). Estratégias como conselhos escolares, parcerias com organizações locais e projetos comunitários são formas de implementar essa abordagem.

Para Moll (2012), a educação integral busca promover o desenvolvimento pleno dos estudantes, indo além do ensino tradicional centrado no currículo acadêmico e a regulação sócio-comunitária na educação integral é um conceito que se refere à participação ativa da comunidade no processo educativo, reconhecendo que a educação transcende os muros da escola e se enraíza no tecido social e cultural do entorno. Este modelo de regulação considera que todos os membros da comunidade são responsáveis pela educação, e que a escola deve ser um espaço aberto, interagindo com diversas instituições e indivíduos para promover uma aprendizagem significativa e contextualizada.

De acordo com Moll (2012), a escola deve “baixar seus muros” e integrar-se ao território, entendendo que o processo educativo é ampliado e enriquecido quando conectado com a vida comunitária e as múltiplas experiências dos estudantes. Uma escola de educação integral é um espaço de múltiplas aprendizagens, que integra saberes formais, não formais e informais e valoriza as diferentes dimensões do ser humano.

Além das contribuições mais recentes sobre a abordagem da regulação sócio-comunitária realizadas pela educadora Jaqueline Moll, o reconhecimento do território como

princípio educativo refletem uma mudança de paradigma na educação, que valoriza a contextualização, a participação ativa da comunidade e a conexão entre o conhecimento e o ambiente em que os alunos estão inseridos. Essa perspectiva é fundamentada em contribuições de diversos autores, entre os quais se destaca o geógrafo Milton Santos, que explorou profundamente a relação entre o espaço geográfico, a sociedade e a educação. Nessa perspectiva, consideramos que lugar, espaço e território são dimensões fundamentais na compreensão das práticas educativas, pois é neles que se concretizam os processos de territorialização das ações educativas. O território não é apenas um espaço físico, mas um espaço socialmente construído, onde as interações humanas e as relações de poder desempenham um papel crucial (Santos, 2000, 2007).

Para Santos (2000), a perspectiva geográfica ao conceito de território é a que o compreende como o espaço vivido, marcado pelas interações humanas e pelas relações de poder. O autor acredita que o território é um princípio educativo porque é onde a vida acontece e onde as pessoas constroem suas identidades e subjetividades. A escola, inserida neste território, de modo que necessita reconhecer as dinâmicas locais e incorporá-las ao currículo, promovendo uma educação que seja relevante e transformadora.

O território não é apenas um espaço físico, mas também um construto social e cultural que influencia profundamente a vida das pessoas. Entender e valorizar o território é essencial para uma educação integral e significativa, pois é necessário reconhecer o território e suas características, para incorporá-las ao processo educativo (Santos, 2007).

De acordo com Santos, Souza e Silveira (1998), ao longo dos séculos, com o passar do tempo a perspectiva de lugar foi alterada, indo da antiga comunhão individual dos lugares para a comunhão global, tornando a interdependência dos lugares uma nova realidade do território. Um marco importante para essa constituição é a criação do Estado-Nação, que traz a noção jurídico-política do território.

A partir dessa realidade encontram-se hoje no território novas categorias para além da categoria de região, sendo o conceito de território pautado na ideia de horizontalidades e verticalidades:

As horizontalidades serão os domínios da contiguidade, daqueles lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, enquanto as verticalidades seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais (Santos; Souza; Silveira, 1998, p. 16).

Santos (1998) aponta que a partir dos conceitos de espaço horizontal e espaço vertical, a ideia de espaço banal deve ser levantada em oposição à noção de rede. O território pode ser

formado por lugares contíguos e lugares em rede, contudo, ambos os mesmos lugares, porém, contendo simultaneamente funcionalidades diferentes.

Esse acontecer simultâneo, tornado possível graças aos milagres da ciência, cria novas solidariedades: a possibilidade de um acontecer solidário, malgrado todas as formas de diferença, entre pessoas, entre lugares (Santos; Souza; Silveira, 1998, p. 16).

O acontecer solidário apontado por Santos, Souza e Silveira (1998), no território atual se apresenta de três formas: homólogo, complementar e hierárquico. O acontecer homólogo refere-se à organização territorial onde as estruturas e funções se repetem de forma semelhante em diferentes partes do espaço, enquanto o acontecer complementar refere-se à organização territorial onde diferentes áreas desempenham funções que se complementam umas às outras e o acontecer hierárquico refere-se à organização territorial em que há uma clara estratificação de poder e recursos, com centros dominantes e áreas periféricas.

Para compor as ideias das diferentes formas de acontecer dos territórios, o autor apresentou os conceitos de forças centrípetas e centrífugas como ferramentas para compreender as dinâmicas territoriais.

As forças centrípetas são aquelas que atuam para a coesão e a concentração de atividades em um determinado espaço, são como um ímã que atrai objetos para seu centro, sendo responsáveis por atrair recursos, investimentos, população e atividades para um determinado centro, para promover a concentração de poder e recursos nesse local (Santos; Souza; Silveira, 1998).

As forças centrífugas são as que atuam para a dispersão e a desconcentração de atividades em um determinado espaço. Essa força é como a expansão de uma explosão, que dispersa os elementos para longe de seu ponto central, podem levar à descentralização, migração de população, diversificação econômica e à criação de novos centros de atividade (Santos; Souza; Silveira, 1998).

A educação escolar desempenha um papel crucial na forma como as forças centrípetas e centrífugas se manifestam na sociedade. Quanto às forças centrípetas, pode-se acreditar na capacidade de promover a diversidade e inclusão, contemplando a diversidade cultural, étnica, racial, de gênero e socioeconômica. O que não apenas fortalece o senso de pertencimento e identidade das comunidades locais, mas também cria uma cultura de inclusão que contraria forças discriminatórias e segregacionistas, incentivando o trabalho em equipe e a solidariedade entre os indivíduos e comunidades. Isso pode fortalecer os laços sociais dentro de uma comunidade, promover a coesão e reduzir as disparidades sociais.

Quanto às forças centrífugas, torna-se possível empoderar e gerar autonomia local, ao buscar capacitar os indivíduos a serem agentes de mudança em suas comunidades, promover o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e de liderança. Isso pode estimular a inovação, reduzir a dependência de centros de poder externos e diminuir as tendências centrífugas.

De acordo com as ideias expostas por Santos, Souza e Silveira (1998), compreende-se a importância da coesão social e da concentração de recursos, mas também busca desafiar as estruturas de poder e as desigualdades que alimentam as forças centrífugas. Ao promover a diversidade, a inclusão, a colaboração e o empoderamento local, a educação pode desempenhar um papel fundamental na criação de sociedades mais justas, coesas e sustentáveis.

Santos (2000) também enfatiza a ideia de que o território é um espaço de vida, onde as comunidades desenvolvem suas identidades culturais e constroem suas narrativas. Isso está alinhado com a abordagem da regulação sócio-comunitária, que reconhece a importância de valorizar as culturas locais e envolver a comunidade no processo educativo. Para associar as práticas educativas ao território é preciso compreendê-lo como um conceito dinâmico e complexo, onde a cultura, a economia e a política se entrelaçam. Nesse contexto, a educação se torna um instrumento fundamental para a compreensão e transformação do território.

A pedagogia crítica enfatiza a importância da conscientização e da prática social na educação, expõe que esta deve estar enraizada no cotidiano dos alunos e promover a reflexão crítica sobre essa realidade. Ao reconhecer o território como parte integrante da realidade dos alunos, a pedagogia se alinha com a abordagem da regulação sócio-comunitária. Freire (2014) destaca a necessidade de diálogo e colaboração entre educadores e comunidades, onde o conhecimento é construído coletivamente. Essa visão dialoga com a ideia de que a educação deve ser uma prática colaborativa, onde a comunidade desempenha um papel ativo na definição dos objetivos educacionais e na seleção de conteúdos relevantes.

Além de Jaqueline Moll, Milton Santos e Paulo Freire, o educador Anísio Teixeira defendeu a ideia de uma escola integrada à vida da comunidade, que promove a transdisciplinaridade e a compreensão da complexidade, ideias essas contribuem para a fundamentação teórica da regulação sócio-comunitária e do território como princípio educativo (Cavaliere, 2010).

A abordagem da regulação sócio-comunitária e o reconhecimento do território como princípio educativo são alicerçados em conceitos e ideias que ressaltam a vital importância da contextualização, da participação ativa da comunidade e da construção colaborativa do conhecimento no campo educacional. Essa perspectiva representa uma transformação

substancial na maneira pela qual a educação é tradicionalmente concebida e aplicada, promovendo uma abordagem mais conectada com a realidade e mais significativa tanto para os alunos quanto para suas respectivas comunidades.

Buscar uma contextualização significativa é um dos princípios da abordagem por uma regulação sócio-comunitária, reconhecendo que o aprendizado é mais eficaz quando se relaciona diretamente com o contexto de vida e experiências dos alunos. Isso significa que os conteúdos e propostas educacionais são constituídos para refletir a cultura, a história, os desafios e as oportunidades específicas de cada comunidade.

Ao articular as ideias de Moll (2012) e Santos (2000), podemos considerar que uma escola de educação integral é um espaço que precisa ser pensado e constituído por uma identidade para além da ampliação do tempo, sendo esse espaço um local no qual é indispensável que exista uma conexão profunda com a comunidade local e os contextos sociais, culturais e geográficos em que está inserida. Isso implica envolver ativamente os membros da comunidade no planejamento e na gestão da escola, na definição de objetivos, na tomada de decisões e na implementação dos processos educacionais, o que exige uma construção coletiva do conhecimento, em forma de atividades coletivas e colaborativas para desenvolver um projeto político pedagógico contextualizado que dialogue com o currículo e reflita as realidades locais, promovendo experiências de aprendizagem que contemplem as diferentes dimensões do ser. Essa abordagem constitui uma identidade escolar que contribui para o fortalecimento da comunidade e o desenvolvimento integral de seus membros.

Os alunos não são apenas receptores passivos de informações, mas sim participantes ativos na criação e na aplicação do conhecimento. Isso pode envolver projetos de aprendizado baseados em problemas locais, atividades práticas e a troca de conhecimentos entre membros da comunidade que possibilita essa vivência no cotidiano escolar, corroborando com a ideia de não proporcionar uma educação para a cidadania contemplando esse aspecto da vida prática como algo futuro e distante, mas proporcionar vivências de educação na cidadania, considerando o território no qual estão inseridos hoje.

Também é importante o fato de que a perspectiva do território como princípio educativo perpassa pelo reconhecimento e valorização da cultura, da língua e da identidade locais. Isso promove o respeito pela diversidade cultural e pelo patrimônio cultural de uma comunidade, ajudando os alunos a se sentirem valorizados e conectados com suas raízes, favorecendo o envolvimento ativo da comunidade e, conseqüentemente, o empoderamento comunitário.

A adoção desses princípios na educação representa uma mudança positiva na forma como as escolas e as instituições educacionais se relacionam com suas comunidades. Ela cria

um ambiente educacional mais autêntico, participativo e enraizado nas realidades locais, preparando os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma participação ativa e significativa em suas comunidades e na sociedade como um todo.

Singer (2015) organizou relatos sobre experiências recentes, pautadas nos princípios aqui desvelados, a partir do Projeto Bairro-escola, da Associação Cidade Escola Aprendiz. Iniciado na cidade de São Paulo em 1997, é um exemplo de como os territórios educativos podem ser implementados na prática. Este projeto visa transformar a cidade em um agente educativo, promovendo a mobilização comunitária e a apropriação coletiva de espaços públicos. Em introdução aos relatos, a autora evidencia que "as experiências pedagógicas com crianças e jovens, tendo a cidade como agente educativo, resultaram na formação de jovens agentes e de professores comunitários" (Singer, 2015, p. 5).

O livro apresenta diversas experiências de ampliação de territórios educativos implementadas em cidades brasileiras, cada uma com suas especificidades e desafios. Em Recife, o Programa Bairro-Escola integrou ações de mobilização e articulação de educadores, gestores escolares, pais, alunos e lideranças comunitárias, promovendo uma educação que valoriza a cultura e os saberes locais. No Rio de Janeiro, o Bairro Educador buscou articular os potenciais educativos das comunidades, fortalecendo a relação entre escolas e territórios marcados pela vulnerabilidade social (Singer, 2015).

A ampliação dos territórios educativos enfrenta diversos desafios, como a necessidade de articulação entre diferentes setores e a resistência a mudanças no modelo tradicional de educação. Os relatos evidenciam que as políticas públicas se estruturam em um modelo segregador e desarticulado, "uma olha para a saúde, outra para a cultura, e assim por diante. A intersetorialidade deve ser base, não só para o território educativo em si, mas para uma boa gestão pública, seja ela da área educativa, da área cultural, ou de qualquer outra" (Goulart, 2015, p. 97). A intersetorialidade é de enorme relevância para a ampliação dos territórios educativos, pois permite a integração de diferentes políticas e programas em prol da educação integral. Goulart (2015, p. 97) enfatiza ainda que "a intersetorialidade deve ser base, não só para o território educativo em si, mas para uma boa gestão pública".

Com relação à resistência por parte dos participantes do projeto, Costa (2015) argumenta que a educação integral, muitas vezes, não é compreendida como direito a mais educação, mas como um tempo alargado de treinamento para as provas. Superar esses desafios requer um esforço conjunto de governos, escolas e comunidades para criar uma rede de cooperação corresponsável pelo desenvolvimento integral dos estudantes.

Os territórios educativos têm um impacto significativo na comunidade, promovendo a participação ativa de diferentes atores sociais no processo educativo. Em Belo Horizonte, o Programa Escola Integrada tem sido um exemplo de sucesso na articulação entre escola e comunidade. Rosenfeld e Godoy (2015, p. 59) afirmam que, no programa, "a cidade é pensada como parte integrante do currículo escolar e não algo à parte".

A atração e formação de educadores comunitários é um aspecto interessante relatado em experiências de sucesso dos territórios educativos. Em Sorocaba, a formação de educadores comunitários foi fundamental para a articulação entre escola e comunidade. Barros (2015, p. 86) destaca que "a formação de educadores comunitários visou garantir que o processo de integração escola-comunidade gerasse uma efetiva qualificação dos processos de ensino-aprendizagem".

A perspectiva do presente trabalho, que considera os territórios educativos como abordagem fundamental para a promoção de uma educação integral em tempo integral, aponta que, ao ampliar os territórios educativos e integrar diferentes agentes e espaços, é possível criar um ambiente propício ao desenvolvimento omnilateral dos indivíduos. As experiências de cidades como São Paulo, Recife, Belo Horizonte e Sorocaba demonstram o potencial transformador dessa abordagem, apesar dos desafios enfrentados (Singer, 2015).

3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E A TERRITORIALIZAÇÃO COM ENFOQUE NA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) foi construído com o objetivo de planejar a Educação para além dos planos de um governo e, assim, a colocar como principal estratégia de edificação de um país socialmente justo. O PNE, portanto, é uma política de Estado, não de governo, e deve ser implementado de forma contínua e sistemática ao longo de uma década, independentemente do partido ou da gestão que esteja no poder. O objetivo é garantir a continuidade e a consolidação das políticas educacionais, assegurando a sua sustentabilidade ao longo do tempo.

Para tanto, o documento estabelece metas e estratégias que devem ser acompanhadas e monitoradas ao longo do período de vigência do plano, por meio de mecanismos de avaliação e acompanhamento contínuos. Além disso, o PNE prevê a elaboração de planos estaduais e municipais de educação, que devem ser alinhados aos objetivos do plano nacional e orientar a atuação dos governos locais na implementação das políticas educacionais.

Construído a partir de um amplo processo de participação e consulta pública, que envolveu diferentes atores da sociedade civil, especialistas, representantes do governo e do Legislativo, o PNE tem como objetivo estabelecer uma visão de longo prazo para a educação no Brasil, orientando as ações dos governos e da sociedade civil na construção de um sistema educacional mais justo, inclusivo e de qualidade para todos os cidadãos.

O processo de elaboração do PNE atual teve início em 2010, com a criação da Comissão Especial da Câmara dos Deputados encarregada de elaborar o texto do plano. A comissão realizou diversas audiências públicas em diferentes regiões do país, com a participação de especialistas em educação, gestores públicos, representantes de entidades da sociedade civil, entre outros. Em seguida, o texto foi submetido a uma consulta pública online, que recebeu mais de 12 mil contribuições. A partir das contribuições recebidas, a comissão especial elaborou um relatório final, que foi aprovado pela Câmara dos Deputados em 2012 e encaminhado ao Senado Federal (Brasil, 2010).

No Senado, o texto do PNE passou por uma nova rodada de discussões e debates, envolvendo senadores, especialistas e representantes da sociedade civil. Após algumas alterações, o projeto foi aprovado em dezembro de 2013 e sancionado pela presidente Dilma Rousseff em junho de 2014, dando origem à Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014).

O processo de construção do PNE vigente foi marcado por intensos debates e negociações entre os diferentes atores envolvidos, que buscaram construir um plano que refletisse as principais demandas e desafios da educação brasileira. O resultado do processo foi um documento que estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país, visando a melhoria da qualidade, a inclusão e a equidade educacional.

Elaborado conjuntamente pelo poder público, sociedade civil e entidades privadas, apresenta vinte metas estruturantes e que deve servir de fundamento para todas as políticas públicas educacionais do país, das quais uma, em específico, será abordada neste trabalho: a meta 6.

A Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece diretrizes fundamentais para o aprimoramento da educação em tempo integral (ETI) na rede pública de ensino, visando proporcionar uma formação mais completa e abrangente aos alunos da educação básica. Essa meta é essencial para promover a equidade no acesso à educação e garantir oportunidades igualitárias de aprendizado para todos os estudantes.

A META 6 DO PNE SOB A PERSPECTIVA DA TERRITORIALIZAÇÃO

A Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece a ampliação da oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica até o final do período de vigência do plano, ou seja, até 2024.

Nesse sentido, a territorialização se relaciona diretamente com a Meta 6 do PNE, pois a ampliação da oferta de educação em tempo integral deve levar em conta as especificidades e demandas das diferentes regiões e territórios do país. Ao adotar uma abordagem territorializada, é possível identificar as necessidades e potencialidades de cada região e adequar a oferta de educação em tempo integral de acordo com essas características.

A oferta de educação em tempo integral, quando considera as especificidades e demandas das diferentes regiões e territórios do país, reconhece a diversidade cultural, social e econômica que caracteriza o Brasil. De acordo com Zanardi (2016), a educação em tempo integral deve ser pensada de forma a proporcionar uma educação integral com a apropriação dos territórios e saberes da comunidade que envolvem a escola. Isso implica uma abordagem territorializada da educação que permite a oferta de um currículo integrado que responda às múltiplas dimensões de formação do sujeito (Coelho, 2009). A adoção de uma abordagem territorializada na educação em tempo integral possibilita, portanto, a identificação das

necessidades e potencialidades de cada região, adequando a oferta educativa às características locais. Como aponta Freire (2004), é fundamental que a educação parta das situações concretas e das experiências vividas pelos alunos em seus contextos locais para que seja significativa e relevante.

Assim, elaborar políticas sob essa perspectiva consiste na análise da distribuição geográfica das demandas e necessidades educacionais em uma determinada região, levando em consideração as especificidades locais, como a distribuição demográfica, a infraestrutura de transporte, a oferta de serviços públicos e a existência de demandas específicas em relação à educação.

Além disso, a territorialização também pode contribuir para ações mais efetivas e adequadas às necessidades de cada população, uma vez que permite que sejam levados em consideração os aspectos sociais, culturais e econômicos de cada localidade na definição de estratégias e ações educacionais. Por isso é importante que não só a construção, mas, também, a tradução das políticas públicas, especialmente no lócus onde a educação formal acontece, seja feita considerando tais abordagens.

A territorialização da escola consiste em uma estratégia que busca estabelecer vínculos mais estreitos entre a escola e o seu entorno, visando a uma maior integração entre a instituição de ensino e a comunidade em que está inserida. Essa estratégia envolve a realização de ações que buscam compreender e atender às necessidades específicas dos alunos e da comunidade em que estão inseridos. A territorialização da escola pode incluir atividades como mapeamento do território, estabelecimento de parcerias com organizações locais e desenvolvimento de projetos educacionais voltados para as demandas específicas da comunidade.

Consideramos a estratégia de territorialização da escola como um aspecto fundamental da gestão escolar, que busca fortalecer os laços entre a escola e seu entorno, promovendo uma integração mais profunda com a comunidade local. A gestão escolar deve transcender os limites administrativos e avançar para uma gestão democrática e participativa, onde a escola se torna um espaço de convivência comunitária (Libâneo, 2007). Complementando essa visão, é preciso enfatizar a importância de ações que considerem as características socioculturais do território, permitindo que a escola responda de maneira eficaz às demandas e potencialidades locais (Lück, 2007). Além disso, a territorialização da escola envolve a compreensão das necessidades específicas dos alunos e da comunidade, o que implica em uma gestão escolar que seja reflexiva e crítica em relação ao seu papel social (Paro, 2007). Assim, a escola deve ser vista como um espaço de construção coletiva do conhecimento, onde a aprendizagem está intrinsecamente ligada ao contexto territorial em que a instituição está inserida (Vasconcelos, 2009).

Libâneo (2001) e Saviani (2013d) destacam a importância da gestão democrática e participativa voltada à territorialização da escola, envolvendo a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões. Os autores também evidenciam a necessidade de uma pedagogia crítica e transformadora da realidade do território escolar, voltada para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Aranha (2006) também destaca, em seu trabalho, a contextualização do processo educativo escolar, que deve levar em consideração as especificidades culturais e sociais do território em que a escola está inserida. Cury (2007) discorre sobre a problemática apontando para a importância da gestão escolar participativa, voltada para a articulação entre a escola e a comunidade, e que construa processos pedagógicos democráticos e emancipatórios.

Em texto de referência para o debate nacional sobre a educação em tempo integral é possível ver, em destaque a problemática da territorialização:

Nesse contexto, propõe-se um desenho de Educação Integral que intensifique os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um (Brasil, 2009, p.9).

A abordagem do PNE que se segue foi feita de forma qualitativa, embasada em pesquisa bibliográfica, em autores que, em suas obras, amplificam o debate sobre as políticas que impactam na organização da escola pública (Ball, 2005; Barroso, 2013; Freitas, 2014; Libâneo, 2007).

A meta 6 do PNE (Brasil, 2014) prevê que, até o término de sua vigência, em 2024, pelo menos 50% das escolas públicas ofereçam ensino em tempo integral e que, no mínimo, 25% dos alunos matriculados estejam nessas escolas. Ela leva em conta que a permanência dos alunos na escola por mais tempo cria a possibilidade de maior acesso à educação integral, na perspectiva de uma formação crítico-emancipadora, preconizada na Constituição Federal de 1988.

Cada uma das vinte metas estabelecidas no PNE é acompanhada de estratégias que servem como caminhos a serem percorridos para o seu atingimento. A meta colocada como objeto deste trabalho possui nove estratégias que serão analisadas sob a perspectiva da territorialização a fim de subsidiar uma reflexão sobre a importância que os construtores do PNE deram à emergência do local na ampliação do acesso escolar.

Barroso (2013), em trabalho que ascende o local como principal referencial das políticas educativas, destaca que o atual contexto é fortemente impactado pela valorização da busca pela homogeneidade como ferramenta de consolidação do Estado-nação. Frisa ainda que, até o final

do século XX, as escolas eram vistas como mero local de aplicação das políticas voltadas à consolidação dos interesses do governo central, que tinha a educação como forma de replicar e disseminar os padrões que avaliavam serem relevantes para o país.

As políticas educacionais constituídas até então, viabilizadas por um regime burocrático-profissional, não tinham interesse em incluir as questões de diferença e desconsideravam as heterogeneidades das formas e das situações de cada local. Eram, portanto, altamente excludentes e neutralizadoras das diferenciações sociais e culturais.

Em meados da década de 1980, com a mundialização da economia e a perda de confiança na eficiência do modelo de Estado-nação há o colapso deste modelo e as políticas públicas passam para um modelo que busca a descentralização que, por sua vez, esconde uma diversidade de objetivos com a retórica de aproximar o local de decisão do local de execução (Barroso, 2013).

Cada vez mais influenciadas por instâncias supranacionais, em geral edificadas por interesses econômicos privados e, como tal, pautadas pela busca de uma eficiência de mercado, as políticas educacionais fazem uma inflexão pouco uniforme aos territórios locais em um movimento de supervalorização da regulação pós-burocrática voltada à performatividade e à criação de um mercado de educação (Ball, 2005; Barroso, 2013).

A regulação pós-burocrática é caracterizada pela atuação do poder central em favor de uma “livre escolha”, por parte das famílias e indivíduos, que formalmente passam a poder escolher seus percursos formativos. O Estado incita, então, a concorrência entre as escolas utilizando amplamente de avaliações externas e da divulgação dos resultados para que a escolha possa ser feita. Desta forma a lógica de mercado se fortalece em detrimento da identificação de cada instituição escolar com seu território atendido.

Na esteira desta transformação, além de esbarrar em questões inerentes ao setor privado, como a do custo-benefício, da padronização e a da eficiência, há uma contradição enfrentada pelas forças neoliberais e que leva à não criação de políticas públicas que pautem de forma clara a territorialização:

Como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista? (Freitas, 2014, p. 1.089).

Ao considerar tantas barreiras impostas pela atual hegemonia do pensamento neoliberal entre os formuladores de políticas, é importante verificar a profundidade em que estratégias de ampliação da escola em tempo integral apresentam, no PNE, propostas que abriguem uma visão

de educação pública local multirregulada voltada à territorialização. Percorreremos, a seguir, as nove estratégias da meta 6 sob essa perspectiva.

A primeira estratégia delimita que a meta é voltada à educação pública e tem a escola como responsável pela execução das atividades e, também, determina que o mínimo de tempo diário para os alunos permanecerem no ambiente escolar é de 7 horas diárias.

Outro ponto relevante é que a estratégia aponta para que as atividades não sejam somente disciplinares, mas multidisciplinares, abordando cultura e esporte. Além disso, deixa claro que estas atividades podem extrapolar os muros da escola, em atividades externas, mas sob a direção do projeto pedagógico.

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 (Brasil, 2014).

Na segunda e na terceira estratégias são postos caminhos a serem seguidos para ofertar infraestrutura e espaços escolares adequados à implantação de uma educação em tempo estendido. Parecem reconhecer o precário estado em que se encontram os equipamentos que abrigam as escolas públicas no Brasil e fazem um apelo para a construção de prédios e mobiliário ajustados ao recebimento dos educandos. Como se lê nas metas dois e três:

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 (Brasil, 2014).

A ênfase dada na questão estrutural, por meio de duas estratégias diferentes, parece soar como um alerta de que a política de educação descrita no texto constitucional em 1988 pouco se desprende do contexto de formulação, do contexto de influência para o contexto da prática (Mainardes, 2006). Estas estratégias reiteram, de forma latente, que a implementação de espaços e estrutura adequadas está, no mínimo, duas décadas atrasada.

Sob a perspectiva do local de aplicação da política, a estratégia dois reconhece a urgência em priorizar a oferta de estrutura física em territórios fragilizados e com poucos

recursos para dinamizar ações comunitárias locais, que estruturam a luta contra a pobreza e a exclusão. Cabe ressaltar, no entanto, que uma política de territorialização não deve se limitar à destinação de recursos materiais (Barroso, 2013).

Nas três estratégias seguintes vemos a importância que foi reservada às parcerias com entidades diversas no planejamento e no desenvolvimento dos processos de ampliação da educação em tempo integral. As entidades podem ser educacionais, culturais, esportivas ou de lazer.

É importante destacar que as parcerias não devem ser desvinculadas do proposto na estratégia um, que delimita a educação em tempo integral, em no mínimo 7 horas, com atividades dirigidas aos alunos, quando não dentro da escola, sob sua responsabilidade.

Além das parcerias é sugerida, na estratégia seis, a concessão de bolsas com base em legislação própria de compensação tributária às entidades privadas consideradas beneficentes.

6.4: fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5: estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6: orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino (Brasil, 2014).

As estratégias sete e oito trazem novas indicações de público prioritário para a oferta da modalidade de educação em tempo integral, a despeito da estratégia dois, citam comunidades que tendem a estar mais afastadas dos centros urbanos, como os indígenas e quilombolas, bem como os alunos com deficiência, altas habilidades ou superdotação.

Importante notar que a estratégia sete coloca, como condição, uma consulta à comunidade, seja ela indígena ou quilombola, antes de qualquer movimento de implementação do tempo integral escolar para atendimento. Fica explícito o respeito às heterogeneidades destas populações.

6.7: atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8: garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de

recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (Brasil, 2014).

Com a nona estratégia os formuladores da política mostram preocupação com a diversificação das atividades para enriquecer ao máximo as experiências dos educandos de forma a ampliar a utilização do tempo escolar para atividades planejadas de acordo com o projeto político-pedagógico da escola, no que o texto chama de “efetivo trabalho escolar”.

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).

O efetivo trabalho escolar, conduzido por uma vasta gama de atividades diversificadas, é atinente ao que deve ser um projeto integrador de ensino, que considere todas as dimensões do aluno, inclusive seu território. Não há de ser confundido com as recorrentes tentativas de transformação do ambiente escolar em locais de formação de sujeitos neoliberais, por meio de propostas feitas por reformadores empresariais, assim denominados por Freitas (2014) e outros autores, que buscam implementar um sistema que padronize os comportamentos e facilite o controle por meio de ferramentas de performatividade (Ball, 2005).

Ao fechar o rol da meta 6 há uma conexão entre a nona e a primeira estratégia a fim de fortalecer a importância de que toda e qualquer atividade da educação em tempo integral deve estar vinculada ao projeto político-pedagógico da escola e, assim, será considerado efetivo trabalho escolar.

É possível, assim, considerar que o texto do PNE voltado à meta 6 abre portas para a territorialização na oferta de educação pública em tempo integral. As estratégias apresentam caminhos pertinentes à uma regulação sócio-comunitária que configure uma “ordem educativa territorial” (Barroso, 2013).

Entretanto, há alguns pontos da estratégia que podem estar sendo usurpados pela lógica do mercado para multiplicar objetivos externos à esta ordem, sendo um grande desafio o fortalecimento do vínculo das atividades com a política da unidade escolar, pensada por sua comunidade para a comunidade.

Há trabalhos que demonstram o risco de implementar projetos e atividades que apresentam vínculos artificiais com a escola, sem estarem totalmente significadas pelo projeto político pedagógico da unidade, somente para justificar a ampliação da jornada e configurar o acesso ao tempo integral. Dias (2019) descreveu este problema em seu trabalho sobre a

territorialização no entorno da escola ao tratar de um projeto federal padronizado, criado para ser indutor da educação em tempo ampliado no país.

Portanto, à medida que os organismos privados representantes dos reformadores empresariais, agem com intenções de desmoralizar a escola pública por meio de ranqueamentos e rotulações meritocratas, passam a capitalizar seus projetos de reforma nas unidades de educação em tempo integral. Esse movimento coloca em risco a exclusão da arena de disputa curricular das discussões que valorizam o território e as concepções locais de vida.

Com isso vemos a necessidade de avaliar, na Região Metropolitana da Baixada Santista, como as características locais impactam os processos de elaboração de políticas voltadas ao cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação. Tais políticas apontam para o isolamento dos alunos de sua própria sociedade ou para a integração entre o conhecimento organizado e o local? Em que medida a padronização curricular voltada à performatividade, que reduz as possibilidades de territorialização, impacta nestas políticas?

AVALIAÇÃO DA META 6 DO PNE

Para avaliar o progresso na implementação da ETI, foram estabelecidos os indicadores 6A e 6B, que fornecem informações valiosas sobre a extensão e a eficácia desse modelo educacional. O indicador 6A focaliza a perspectiva dos alunos, avaliando o percentual de estudantes do público-alvo da ETI que estão matriculados em jornada em tempo integral. Já o indicador 6B concentra-se nas escolas, medindo o percentual de instituições que oferecem pelo menos 25% de suas vagas para alunos da ETI em jornada em tempo integral (Brasil, 2014). Ambos os indicadores são fundamentados em dados provenientes do Censo da Educação Básica, abrangendo informações a nível nacional, regional e estadual.

O Censo da Educação Básica é uma das ferramentas mais importantes e abrangentes para a coleta de dados educacionais no Brasil. Realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o censo tem como objetivo fornecer informações detalhadas sobre as escolas, alunos, professores e demais aspectos do sistema educacional brasileiro. Por meio dessa ampla pesquisa, são coletados dados essenciais para o planejamento, monitoramento e avaliação das políticas públicas educacionais, possibilitando uma compreensão abrangente e detalhada da realidade educacional do país. O Censo da Educação Básica constitui, portanto, uma fonte confiável e fundamental de informações para gestores, pesquisadores, educadores e demais interessados na melhoria da qualidade e equidade da educação no Brasil.

Para compreender adequadamente esses indicadores, é essencial definir alguns conceitos-chave. O público-alvo da ETI engloba os alunos da educação básica que frequentam escolas públicas e não estão matriculados em programas de educação de jovens e adultos ou educação profissional técnica subsequente ou concomitante. Por sua vez, a "jornada em tempo integral" refere-se a uma carga horária diária igual ou superior a 7 horas, considerando tanto as atividades curriculares regulares quanto as complementares ou especializadas.

O cálculo do indicador 6A envolve uma análise detalhada das matrículas dos alunos, selecionando aqueles que atendem aos critérios estabelecidos para o público-alvo da ETI e calculando sua jornada média. Esse processo demanda a integração de dados sobre a carga horária das matrículas regulares e complementares, garantindo uma avaliação precisa da presença e participação dos alunos da jornada de tempo integral.

Por sua vez, o indicador 6B requer uma avaliação das escolas que oferecem oportunidades de ETI, identificando aquelas que atendem ao critério mínimo de 25% de alunos da ETI com jornada de tempo integral. Essa análise fornece percepções sobre a distribuição e eficácia das escolas que adotam o modelo de tempo integral, permitindo uma avaliação abrangente da sua implementação e impacto.

Esses dados, portanto, são essenciais para monitorar o progresso na implementação da ETI e identificar áreas de melhoria na oferta de Escola em Tempo Integral. Em suma, os indicadores 6A e 6B desempenham um papel crucial na avaliação do progresso das políticas públicas em relação à Meta 6 do PNE, subsidiando um panorama quantitativo sobre a extensão e eficácia da educação em tempo integral na rede pública de ensino. Outrossim, os indicadores são ferramentas poderosas para avaliar e orientar as políticas e práticas educacionais que visam promover uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos.

Segundo Jannuzzi (2022), os indicadores sociais são empregados para avaliar a efetividade ou a falta dela nas políticas públicas, bem como para sustentar suas posições sobre as prioridades sociais dos responsáveis pela administração pública. Conforme o autor, os indicadores desempenham um papel crucial na formulação e avaliação de políticas públicas. Na fase de avaliação, é essencial utilizar indicadores que abordem a eficácia (se o programa alcançou seus objetivos), eficiência (se os recursos foram utilizados de forma adequada) e efetividade social (quais foram os impactos reais do programa nos beneficiários e na sociedade). Na análise feita a seguir, são considerados os indicadores 6A e 6B da meta 6 do PNE, que trata da educação em tempo integral.

Foram elaboradas tabelas de alcance nacional, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP), cobrindo o período histórico de 2013 a 2022. O propósito foi obter

um panorama da eficácia de atingimento da meta 6, que é ter, no mínimo, 25% dos alunos de toda a educação básica na escola em tempo integral e que objetiva que, ao menos, 50% das escolas públicas atendam os alunos em tempo integral.

Para este estudo foi feito um recorte histórico de uma década, que é o prazo de duração do PNE. Embora este tenha mais dois anos de vigência, o recorte faz com que seja possível a visualização dos indicadores nos momentos antes do início do Plano atual, na metade do ano de 2014.

A análise dos indicadores 6A e 6B permite não apenas uma avaliação quantitativa da oferta de ETI, mas também uma reflexão sobre a qualidade dessa oferta. Foi possível identificar, por exemplo, discrepâncias entre as diferentes redes municipais, bem como desafios e potencialidades inerentes a cada contexto local. A comparação entre os dados obtidos e as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) forneceu uma base sólida para discussões sobre políticas públicas e estratégias de implementação da educação integral. A utilização de dados oficiais do INEP, além de estudos e teorias relevantes sobre educação integral, contribuiu para uma análise crítica e fundamentada dos indicadores em questão.

Por fim, este capítulo buscou contribuir para o debate sobre a educação integral no Brasil, propondo reflexões sobre como os indicadores 6A e 6B podem servir como ferramentas para o aprimoramento das políticas educacionais, visando a uma educação que seja verdadeiramente integral e inclusiva.

META 6: INDICADORES NACIONAIS

O principal indicador tratado na meta 6 é o cálculo relativo entre o total de matrículas na educação básica e a quantidade de matrículas em ETI. O indicador 6A segue a meta de que, ao término da vigência do PNE, no mínimo 25% dos alunos matriculados estejam neste formato de escola.

Tabela 11: Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI – Brasil

2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
13,6%	17,6%	18,7%	13,1%	17,4%	14,4%	14,9%	13,5%	15,1%	18,2%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

Nos últimos dez anos, a análise dos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Tabela 11) revela uma oscilação marcante entre avanços e retrocessos no panorama educacional. Esse fenômeno complexo é influenciado por uma série de fatores políticos e sociais que moldam as políticas educacionais em diferentes períodos. Como destacado por Moll (2019), o período que vai até 2015 foi caracterizado por avanços significativos, em grande parte impulsionados pelo Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação, uma iniciativa de cunho federal implementada pelo MEC, teve como objetivo primordial estimular a ampliação da oferta de ETI nas escolas públicas. Segundo os estudos de Leclerc e Moll (2012b), essa política desempenhou um papel crucial na indução de novas abordagens locais para o fornecimento de ETI, contribuindo assim para um aumento quantitativo e qualitativo no acesso dos estudantes a atividades extracurriculares e complementares.

No entanto, a partir do ano de 2016, ocorreu um ponto de inflexão importante com o advento do que analistas políticos denominaram como golpe jurídico-parlamentar e a subsequente mudança de liderança no governo federal. Conforme apontado por Jacomeli, Barão e Gonçalves (2017), esse contexto político conturbado teve implicações diretas nas políticas educacionais, incluindo uma reconfiguração do Programa Mais Educação.

A mudança de nome para "Novo Mais Educação", conforme observado pelos autores, não foi meramente uma questão semântica, mas sim uma estratégia que encobriu uma redução substancial nos investimentos destinados à expansão do tempo integral nas escolas. Este foi um ponto crucial de inflexão, pois demonstrou uma mudança de prioridades no que diz respeito à política educacional nacional.

Assim, é evidente que as transformações políticas têm impactos significativos no campo da educação, influenciando diretamente o ritmo e a direção dos avanços na oferta de Educação em Tempo Integral. Essas flutuações destacam a necessidade de uma análise cuidadosa das políticas educacionais em seu contexto histórico e político mais amplo, a fim de compreender melhor os desafios e oportunidades para a melhoria do sistema educacional como um todo.

Tabela 12: Indicador 6A - Percentual de alunos de ETI - Por região

Região	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Norte	11,2%	15,1%	18,3%	8,5%	12,3%	9,2%	8,3%	6,0%	6,7%	8,4%
Nordeste	15,0%	23,4%	25,4%	13,5%	22,9%	17,9%	20,0%	15,2%	18,4%	23,2%
Sudeste	12,4%	14,0%	14,7%	13,8%	15,6%	13,9%	13,8%	14,9%	16,7%	19,9%
Sul	15,6%	17,9%	18,2%	15,3%	17,0%	14,5%	14,7%	14,3%	13,5%	14,9%
Centro-Oeste	13,6%	17,1%	15,0%	11,4%	14,1%	11,6%	11,7%	10,9%	10,8%	12,9%
Brasil	17,6%	17,6%	18,7%	13,1%	17,4%	14,4%	14,9%	13,5%	15,1%	18,2%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

A análise da Meta 6A, que visa o percentual de alunos matriculados em ETI, por estado e região, revela disparidades significativas ao longo do período estudado, conforme apresentado na Tabela 12. Essa análise foi realizada com base nos dados fornecidos pelo Censo Escolar, que é um levantamento feito anualmente, junto às escolas, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), abrangendo o período de 2013 a 2022.

Os resultados apontam para uma variação considerável no cumprimento dessa meta entre as diferentes regiões do país. Por exemplo, estados nas regiões Sul e Sudeste, historicamente mais desenvolvidas em termos socioeconômicos, geralmente apresentam percentuais mais elevados de alunos em ETI. Isso pode ser atribuído a uma maior disponibilidade de recursos financeiros e infraestrutura educacional nessas áreas, bem como a uma tradição cultural de valorização da educação em tempo integral (Ferreira, 2017).

Por outro lado, estados nas regiões Norte e Nordeste tenderiam a ter índices mais baixos de alunos em ETI. Essa disparidade seria reflexo de desafios como a falta de infraestrutura adequada, carência de investimentos financeiros e desigualdades socioeconômicas mais acentuadas nessas regiões (Barbosa; Souza, 2019). Além disso, questões culturais e sociais também podem influenciar a adesão à Educação em Tempo Integral em determinadas comunidades (Oliveira, 2018).

No entanto, é importante ressaltar que, ao longo do período analisado, houve esforços por parte do governo federal e de governos estaduais para promover a expansão da ETI em todo o país. Programas como o Mais Educação e o Novo Mais Educação foram implementados com o objetivo de incentivar a adesão das escolas a esse modelo educacional, buscando reduzir as disparidades regionais e sociais (Oliveira, 2018).

Avaliando especificamente os números da região Nordeste percebemos que houve uma sustentação e, até mesmo, um crescimento da oferta de ETI em comparação com o restante do país, após o término do Programa Mais Educação. Tal diferença pode inferir que a ETI foi adotada com maior prioridade por governos dos estados e municípios integrantes desta parte do Brasil.

Em um panorama geral sobre a questão, os dados revelam que as disparidades regionais persistem ao longo do tempo, sugerindo que políticas educacionais mais focalizadas e adaptadas às necessidades específicas de cada região podem obter maior sucesso no objetivo de alcançar uma distribuição mais equitativa da Educação em Tempo Integral em todo o território nacional.

Essa análise destaca a importância de uma abordagem contextualizada e multifacetada ao planejar e implementar políticas educacionais, levando em consideração não apenas as

diferenças regionais, mas também as peculiaridades socioeconômicas, culturais e estruturais de cada comunidade e estado brasileiro e, sobretudo, o que está elencado como prioridade para os representantes de cada população.

Neste sentido, o Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023), representa um marco importante na política educacional brasileira. Esta legislação foi concebida com o intuito de promover a expansão e a consolidação do modelo de educação em tempo integral em escolas públicas de todo o país com a finalidade de estimular as redes de ensino, por meio de financiamento, a criar e ampliar suas políticas locais de oferta de ETI.

Tabela 13: Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI - Por dependência administrativa

Dependência administrativa	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Federal	25,9%	27,7%	30,7%	35,2%	37,6%	39,3%	39,1%	39,9%	40,2%	42,2%
Estadual	7,7%	9,1%	9,2%	7,6%	9,3%	8,1%	8,4%	9,6%	12,4%	15,9%
Municipal	17,7%	23,6%	25,1%	16,6%	22,4%	18,1%	18,5%	15,6%	16,5%	19,3%
Brasil	13,6%	17,6%	18,7%	13,1%	17,4%	14,4%	14,9%	13,5%	15,1%	18,2%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

A análise dos dados organizados por dependência administrativa, que aponta para uma maior incidência de Educação em Tempo Integral (ETI) em escolas de dependência administrativa federal, seguida por escolas municipais e, por último, estaduais, adiciona uma camada importante à discussão sobre a implementação da ETI no Brasil.

Esse dado reflete, em parte, a diversidade de recursos e estratégias disponíveis para cada esfera administrativa. As escolas federais, por exemplo, muitas vezes contam com maior disponibilidade de recursos financeiros e infraestrutura, o que pode facilitar a implementação de programas de ETI. Além disso, a gestão centralizada dessas escolas pode permitir uma maior flexibilidade na alocação de recursos e na implementação de políticas educacionais.

Por outro lado, as escolas municipais, embora enfrentem desafios financeiros e estruturais próprios, podem se beneficiar da proximidade com a gestão local e da possibilidade de adaptação das políticas educacionais às necessidades específicas da comunidade. Isso pode facilitar a implementação de programas de ETI que estejam alinhados com as demandas locais e contem com o apoio da comunidade escolar.

Já as escolas estaduais enfrentam desafios distintos, muitas vezes relacionados à falta de recursos financeiros e à burocracia administrativa. A descentralização das políticas educacionais pode resultar em uma distribuição desigual de recursos e na dificuldade de

coordenação entre diferentes níveis de governo, o que pode afetar a implementação de programas de ETI de forma abrangente e sustentável.

Diante desse cenário, é fundamental adotar uma abordagem integrada e colaborativa na promoção da Educação em Tempo Integral, que envolva não apenas o governo federal, mas também os governos estaduais, municipais e a sociedade civil. Parcerias entre diferentes esferas administrativas, compartilhamento de recursos e melhores práticas, além do fortalecimento da participação da comunidade escolar, podem ser estratégias-chave para superar os desafios e promover a expansão da ETI em todo o país (Souza *et al*, 2019).

Tabela 14: Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI - Por etapa de ensino

Etapa de ensino	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Educação Infantil	27,7%	28,3%	28,9%	28,3%	29,0%	28,4%	28,4%	28,2%	28,0%	29,7%
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	14,9%	21,2%	22,7%	12,6%	19,0%	12,8%	11,8%	9,6%	10,6%	13,3%
Anos Finais do Ensino Fundamental	10,8%	15,9%	16,8%	9,4%	14,4%	10,2%	11,8%	8,5%	11,3%	15,8%
Ensino Médio	4,9%	5,8%	6,4%	6,9%	8,6%	10,5%	12,0%	14,1%	16,7%	19,2%
Brasil	13,6%	17,6%	18,7%	13,1%	17,4%	14,4%	14,9%	13,5%	15,1%	18,2%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

Para realizar uma análise da evolução dos dados do Censo Escolar referentes ao indicador 6A nos últimos 10 anos, considerando cada etapa de ensino, é necessário examinar as tendências específicas em relação à Educação em Tempo Integral em cada uma dessas etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Historicamente, a Educação Infantil no Brasil tem sido marcada por uma abordagem assistencialista, focada principalmente no cuidado e na proteção das crianças, em vez de uma perspectiva educacional holística (Kramer, 1999). Essa visão limitada da educação infantil, de apenas servir para cuidar das crianças enquanto os pais trabalham, muitas vezes resultou em uma falta de investimento em programas e iniciativas que promovam o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural das crianças pequenas.

Nos últimos anos, não houve um aumento no número relativo de matrículas em escolas que oferecem Educação em Tempo Integral na Educação Infantil. Isso pode ser atribuído à crescente demanda dos pais em matricular seus filhos na escola e, também, à obrigatoriedade para crianças a partir de 4 anos de idade, estabelecida a partir da Lei nº 12.796/13 (Brasil, 2013). A obrigatoriedade impôs desafios às redes municipais de ensino, elevando a necessidade de investimentos em infraestrutura adequada e contratação de professores com formação adequada para essa faixa etária. Ao mesmo tempo foi sendo criada uma percepção, para a sociedade, de que é necessária uma jornada escolar mais longa e abrangente para seus filhos, bem como ao

reconhecimento dos benefícios de uma educação integral desde os primeiros anos de vida (Fonseca; Colares; Da Costa, 2019).

No Ensino Fundamental, a oferta de Educação em Tempo Integral tem sido mais variável ao longo dos anos. Alguns estados e municípios têm investido na expansão desse modelo educacional, enquanto outros enfrentam desafios relacionados à falta de recursos e à infraestrutura inadequada (Carvalho, 2020). No entanto, é importante destacar que, mesmo em regiões onde a ETI está mais consolidada, ainda há disparidades em termos de qualidade e acesso entre as diferentes escolas.

No Ensino Médio, a implementação da Educação em Tempo Integral tem sido mais limitada, principalmente devido à complexidade dessa etapa de ensino e aos desafios relacionados à oferta de uma educação integral que atenda às necessidades e interesses dos estudantes adolescentes (Araújo; Lima, 2018). Todavia, nos últimos anos, tem havido um aumento no interesse e nos investimentos nessa área, com programas e iniciativas específicas visando a expansão da ETI no Ensino Médio, muitas deles ligados a grupos empresariais que cooptam as políticas públicas para impor seus métodos gerencialistas à formação dos jovens.

Em geral, a evolução dos dados do Censo Escolar nos últimos 10 anos indica um movimento de crescimento irregular e com ritmos diferentes na oferta de Educação em Tempo Integral em cada uma das etapas de ensino.

A relação entre os indicadores 6A e 6B do Plano Nacional de Educação (PNE) é fundamental para compreender o panorama da Educação em Tempo Integral (ETI) no Brasil. Enquanto o indicador 6A avalia o percentual de alunos matriculados em ETI, o indicador 6B examina a quantidade de escolas que ofertam esse modelo educacional. Ambos os indicadores são inter-relacionados e fornecem insights valiosos sobre a implementação e a abrangência da ETI em diferentes contextos educacionais.

TABELA 15: INDICADOR 6B - PERCENTUAL DE ESCOLAS - BRASIL

2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
21,3%	29,0%	31,4%	21,3%	28,6%	23,2%	23,6%	20,5%	22,4%	27,0%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

A oferta de Educação em Tempo Integral, medida pelo indicador 6B, é um pré-requisito para a matrícula de alunos em ETI, conforme avaliado pelo indicador 6A. Em outras palavras, a existência de um número suficiente de escolas que ofertam ETI é um fator determinante para garantir que os alunos tenham acesso a esse modelo educacional de forma equitativa. Portanto,

um aumento na quantidade de escolas que oferecem ETI, refletido no indicador 6B, pode potencialmente resultar em um aumento no percentual de alunos matriculados nesse tipo de ensino.

Por outro lado, a oferta de ETI em si não garante necessariamente uma alta adesão por parte dos alunos. Mesmo em regiões onde há uma ampla oferta de escolas em tempo integral, o percentual de alunos matriculados em ETI pode ser baixo devido a diversos fatores, como preferências familiares, infraestrutura inadequada, qualidade percebida do ensino oferecido, entre outros. Portanto, a análise conjunta dos indicadores 6A e 6B permite identificar não apenas a disponibilidade de ETI, mas também a efetividade e o alcance desse modelo educacional em diferentes contextos.

Além disso, a relação entre os indicadores 6A e 6B também destaca a importância de uma abordagem integrada na formulação de políticas educacionais. A expansão da ETI requer não apenas um aumento na quantidade de escolas que ofertam esse modelo, mas também investimentos em infraestrutura, formação de professores, desenvolvimento de currículos adequados e engajamento da comunidade escolar.

Portanto, ao analisar esses indicadores em conjunto, os formuladores de políticas e os gestores educacionais podem obter uma visão mais abrangente e informada sobre o status e os desafios da ETI, possibilitando a formulação de estratégias mais eficazes para promover sua expansão e qualidade.

Assim, a relação entre os indicadores 6A e 6B destaca a interdependência entre a oferta de ETI e a matrícula de alunos nesse modelo, fornecendo informações relevantes para o desenvolvimento de estratégias a fim de promover uma educação em tempo integral que seja para todos e não uma política concentrada em alguns bairros ou locais específicos.

A discrepância entre o cumprimento das metas dos indicadores 6A e 6B do Plano Nacional de Educação (PNE), onde o indicador 6A está menos distante da meta do que o indicador 6B, é um ponto crucial para análise e reflexão sobre as políticas educacionais no Brasil. Enquanto o indicador 6A se refere ao percentual de alunos matriculados em Educação em Tempo Integral (ETI), o indicador 6B trata da quantidade de escolas que ofertam esse modelo educacional. Essa disparidade indica uma possível desconexão entre a disponibilidade de escolas em tempo integral e a adesão dos alunos a esse modelo educacional.

Tabela 16: Indicador 6B - Percentual de escolas – Por região

Região	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Norte	11,3%	17,3%	21,7%	9,1%	13,9%	9,8%	9,2%	5,8%	6,9%	8,9%
Nordeste	17,5%	29,5%	33,5%	16,4%	29,7%	21,4%	23,2%	15,9%	20,5%	27,2%
Sudeste	26,6%	29,9%	30,8%	28,9%	31,7%	28,6%	27,9%	28,7%	29,7%	34,4%
Sul	30,8%	36,2%	37,2%	32,0%	34,8%	30,7%	30,6%	30,3%	28,7%	31,0%
Centro-Oeste	27,9%	35,4%	31,5%	23,8%	28,4%	23,9%	23,7%	22,2%	22,4%	24,9%
Brasil	21,3%	29,0%	31,4%	21,3%	28,6%	23,2%	23,6%	20,5%	22,4%	27,0%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

Uma possível explicação para essa discrepância pode ser encontrada na complexidade da implementação da ETI. O maior crescimento do quantitativo de matrículas em comparação com o número de ETIs, indica que as redes vêm tomando, como estratégia, a implementação da Educação em Tempo Integral de forma compulsória nas escolas em que ela é ofertada. Tal estratégia pode levar a uma fuga de alunos para escolas onde há oferta de ensino em tempo parcial. Isso se deve a fatores como preferências familiares, qualidade percebida do ensino, infraestrutura inadequada e desigualdades socioeconômicas que, por exemplo, levam precocemente os jovens ao mercado de trabalho. Para Souza *et al.* (2019), a implementação do PNE enfrenta desafios significativos, incluindo a necessidade de garantir a qualidade e a equidade da educação oferecida, especialmente em regiões mais vulneráveis.

É importante enfatizar que a expansão da Educação em Tempo Integral requer não apenas um aumento na quantidade de escolas que ofertam esse modelo, mas também investimentos em infraestrutura, formação de professores, desenvolvimento de currículos adequados e engajamento da comunidade escolar (Araújo; Lima, 2018). Portanto, mesmo que o número de escolas em tempo integral aumente, isso não garante necessariamente uma alta adesão por parte dos alunos se outros aspectos relacionados à qualidade e à relevância do ensino não forem abordados de forma adequada.

Todavia, a atual disparidade entre os indicadores 6A e 6B destaca a importância de uma abordagem integrada na formulação de políticas educacionais, levando a oferta de ETI para os locais de forma mais abrangente e equitativa. A não linearidade na progressão entre os indicadores da meta 6 destaca a complexidade e os desafios enfrentados na promoção da Educação em Tempo Integral no Brasil. Para superar essa discrepância e alcançar as metas estabelecidas pelo PNE, é essencial adotar uma abordagem de educação integral, que considere o território da escola, e não apenas de ampliação de tempo, é preciso uma política que leve em consideração não apenas a disponibilidade de escolas em tempo integral, mas também a qualidade e a relevância do ensino oferecido.

Tabela 17: Indicador 6B: Percentual de escolas – Por dependência administrativa

Dependência administrativa	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Federal	35,5%	38,2%	42,3%	46,6%	49,2%	48,3%	48,4%	49,4%	50,2%	51,0%
Estadual	14,7%	18,4%	18,0%	13,5%	16,4%	13,3%	13,0%	13,4%	16,1%	22,4%
Municipal	22,9%	31,7%	34,8%	23,2%	31,7%	25,6%	26,2%	22,2%	23,9%	28,0%
Brasil	21,3%	29,0%	31,4%	21,3%	28,6%	23,2%	23,6%	20,5%	22,4%	27,0%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

Tabela 18: Indicador 6B: Percentual de escolas – Por etapa de ensino

Etapa de ensino	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Educação Infantil	18,8%	19,9%	20,7%	20,5%	21,6%	22,2%	22,8%	23,2%	23,8%	25,9%
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	15,8%	25,5%	28,5%	13,9%	23,8%	15,1%	13,9%	9,1%	11,1%	15,5%
Anos Finais do Ensino Fundamental	18,2%	27,8%	29,7%	13,8%	23,1%	15,0%	18,0%	10,0%	12,8%	18,4%
Ensino Médio	6,2%	7,3%	8,1%	8,7%	10,5%	12,6%	13,9%	17,2%	20,6%	29,6%
Brasil	21,3%	29,0%	31,4%	21,3%	28,6%	23,2%	23,6%	20,5%	22,4%	27,0%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

A análise do indicador 6B do PNE, que se refere à oferta de educação em tempo integral, revela um cenário mais complexo ainda quando avaliamos os indicadores por dependência administrativa e por etapa de ensino. A meta 6 do PNE visa oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica até 2024. O Censo Escolar mostra que, apesar de avanços, ainda estamos distantes de alcançar os objetivos propostos. Em 2023, por exemplo, houve um aumento nas matrículas da educação infantil em tempo integral, mas ainda não se atingiu a universalização do atendimento educacional na faixa etária de 4 e 5 anos. Além disso, é possível inferir que o período da pandemia de COVID-19 trouxe retrocessos e desafios adicionais, afetando a continuidade das políticas voltadas para a educação em tempo integral entre os anos de 2020 e 2022.

Quando analisamos os dados por dependência administrativa, vemos um desequilíbrio entre as redes estaduais e municipais, observando que não há uma superioridade marcante de uma rede sobre a outra. No entanto, algumas redes estaduais apresentam melhores resultados nas séries iniciais, enquanto outras se destacam nas séries finais, e vice-versa. A infraestrutura e o acesso à internet foram apontados como os maiores desafios das redes municipais de educação em 2020, o ano mais crítico da pandemia de COVID-19 (INEP, 2021). Este panorama se viu agravado pelo cenário político onde o governo federal vigente optou em negligenciar ou desmontar políticas públicas na área educacional. Em entrevista² Gaudêncio Frigotto disse:

² No mês de abril de 2019, o Prof. Gaudêncio Frigotto esteve no Rio Grande do Sul para participar de uma audiência pública no Conselho Estadual de Educação e, na ocasião, concedeu entrevista ao Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Rio Grande, Ricardo Gonçalves Severo.

O governo Bolsonaro, no seu núcleo ideológico, é anticiência, antieducação integral. É uma regressão jamais imaginada para aqueles que passaram, como eu, por todas as reformas educacionais desde as leis de equivalência. É um governo que pauta a educação pública com brutal displicência. Neste breve período, tem buscado realizar o desmonte do pouco que existe de educação pública, que vai da pré-escola à pós-graduação, e atacando, sobretudo, aquelas áreas que têm a ver com a cidadania (Severo, 2019).

A reflexão sobre este cenário educacional brasileiro, marcado por desigualdades e desafios estruturais, nos evidencia algo inquietante: a educação, um direito fundamental para o desenvolvimento humano e social, enfrenta obstáculos persistentes que comprometem sua eficácia. As disparidades entre as redes estaduais e municipais, exacerbadas pela pandemia de COVID-19, e a crítica contundente de Gaudêncio Frigotto ao governo federal de 2019, ressaltam a necessidade urgente de políticas públicas robustas e consistentes. E a busca por um compromisso coletivo e uma visão de longo prazo para superar os entraves históricos e transformar o ideal de uma educação integral e de qualidade em uma realidade acessível a todos os brasileiros passa por dentro da própria garantia do direito à educação.

O presente estudo aponta evidências de que as políticas implementadas nas escolas de tempo integral podem ser vistas como uma tentativa de conciliar a reconstrução da hegemonia neoliberal com as demandas por acesso e qualidade na educação, destinadas a atender às necessidades sociais. Essas políticas, muitas vezes caracterizadas como compensatórias, buscam responder aos desafios impostos pela violência e desigualdade social, embora não garantam necessariamente a promoção dos direitos universais e a valorização do ser humano (Moll, 2012). No contexto brasileiro, a educação integral é adotada como uma estratégia de equalização social, visando mitigar os déficits socioeducacionais por meio da expansão do tempo educacional (Cavaliere, 2009a).

A insuficiência de profissionais na educação e a precarização do trabalho docente evidenciadas nas redes de ensino configuram-se como condicionantes da educação escolar de qualidade que se propõe. Sob a égide do neoliberalismo, a gestão democrática possui muitos limites para sua efetivação percebida na experiência escolar observada e na rede pública de modo geral, representando uma contradição histórica da política educacional.

A precarização do trabalho docente é um fenômeno que tem sido amplamente discutido na literatura acadêmica. Frigotto (2018) destaca que a desvalorização dos professores e a deterioração das condições de trabalho são reflexos de uma política educacional que não prioriza a educação como um direito social. Segundo ele, "a precarização é uma estratégia deliberada que visa enfraquecer a profissão docente e, por extensão, a qualidade da educação

pública" (Frigotto, 2018, p. 72). Essa perspectiva é corroborada por Paro (2007), que argumenta que a gestão democrática do ensino é comprometida quando os professores são submetidos a condições de trabalho adversas, o que impede a efetivação de uma educação de qualidade.

Além disso, a experiência escolar observada nas redes públicas revela que a gestão democrática enfrenta desafios significativos para sua implementação. Frigotto (2018) aponta que a autonomia das escolas é frequentemente limitada por políticas de cunho neoliberal que impõem uma lógica de mercado ao ambiente educacional. Paro (2007) complementa essa análise, indicando que a participação da comunidade escolar nas decisões é essencial para uma gestão verdadeiramente democrática, mas essa participação é muitas vezes cerceada por práticas gerenciais que não valorizam o diálogo e a colaboração.

Este capítulo da tese se dedica à análise dos indicadores 6A e 6B, que são cruciais para compreender a expansão e a qualidade da oferta de educação integral nas redes municipais de ensino dos municípios de Santos e de Cubatão. A educação integral é entendida aqui não apenas como a extensão do tempo de permanência do aluno na escola, mas como uma concepção de educação que busca a formação humana em sua plenitude, articulando as dimensões cognitiva, física, emocional e cultural dos estudantes. Saviani (2013c) argumenta que a educação integral deve ser compreendida como a formação omnilateral do indivíduo, onde todas as suas potencialidades são desenvolvidas. Nesse sentido, os indicadores 6A e 6B também podem ser vistos como instrumentos para medir o quanto as escolas estão avançando nessa direção, embora seja premente destacar que o que está em análise são as políticas públicas de educação em tempo integral (ETI).

A metodologia empregada para a coleta de dados baseia-se no acesso ao banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), especificamente no que tange ao Censo Escolar. Este censo é o principal instrumento de coleta de informações estatístico-educacionais de âmbito nacional e é realizado anualmente. Os dados são declarados pelas próprias escolas e consolidados no Sistema Educacenso, onde são submetidos a um processo de validação e verificação de consistência antes de serem disponibilizados para consulta pública.

Os indicadores 6A e 6B do PNE são essenciais para avaliar a implementação da educação integral nas redes municipais, inclusive no recorte proposto neste trabalho, que abrange os municípios de Santos e Cubatão. A análise desses indicadores, fundamentada nos dados do Censo Escolar do INEP, permite uma compreensão mais profunda das condições atuais e dos desafios enfrentados nestas redes. Consideramos que, para realizar uma análise desses indicadores, é necessário não apenas coletar dados quantitativos, mas também interpretá-

los à luz dos fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. Essa abordagem teórica, conforme elucidado por Frigotto (2012), enfatiza a necessidade de uma educação que esteja em consonância com as demandas sociais e que contribua para a superação das desigualdades educacionais.

META 6: INDICADORES NOS MUNICÍPIOS DE CUBATÃO E SANTOS

Seguindo com a análise dos indicadores 6A e 6B do Plano Nacional de Educação (PNE), este trabalho focalizou nas cidades de Santos e Cubatão. A escolha dessas localidades permite uma investigação detalhada das políticas de educação integral implementadas nestas redes municipais, que são representativas da diversidade socioeconômica e cultural da região.

A análise em cada cidade abordou a proporção de alunos matriculados em jornadas de tempo integral e o percentual de escolas que oferecem essa modalidade de ensino, conforme estabelecido pelos indicadores. Foi dada atenção especial às estratégias adotadas pelas administrações municipais para expandir a oferta de educação integral e aos desafios enfrentados, como a infraestrutura escolar, a formação e a valorização dos professores, e o envolvimento da comunidade escolar.

Além disso, foi realizada uma comparação entre as cidades para identificar padrões, discrepâncias e práticas inovadoras que possam servir de modelo para outras regiões. O objetivo foi fornecer um panorama abrangente que contribua para o debate sobre a eficácia das políticas públicas de educação em tempo integral e para a formulação de recomendações que visem à melhoria contínua da qualidade da educação nas redes municipais.

CUBATÃO

INDICADOR 6A

Tabela 19: Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI – Cubatão

Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Público-alvo (N)	26338	25498	24320	24889	23739	23174	22668	22410	21675	21073
Alunos ETI (N)	2470	2360	2219	2630	2739	3377	3399	3716	3642	3422
Alunos ETI (%)	9,4%	9,3%	9,1%	10,6%	11,5%	14,6%	15,0%	16,6%	16,8%	16,2%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

**Tabela 20: Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI – Cubatão
Por dependência administrativa**

Dependência Administrativa	Estadual			Municipal			
	Ano	Total de Alunos	Alunos ETI(N)	Alunos ETI (%)	Total de Alunos	Alunos ETI(N)	Alunos ETI (%)
	2013	9207	166	1,8%	16711	2304	13,8%
	2014	8891	278	3,1%	16176	2082	12,9%
	2015	8395	584	7,0%	15470	1635	10,6%
	2016	8480	659	7,8%	15950	1971	12,4%
	2017	8480	948	11,2%	14790	1791	12,1%
	2018	7979	1296	16,2%	14671	2080	14,2%
	2019	7631	1277	16,7%	14474	2122	14,7%
	2020	7272	1270	17,5%	14566	2446	16,8%
	2021	7398	1301	17,6%	13739	2341	17,0%
	2022	7030	1113	15,8%	13566	2309	17,0%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

**Tabela 21: Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI – Cubatão
Por etapa de ensino**

Etapa de Ensino	Educação Infantil			Anos Iniciais do Ensino Fundamental			Anos Finais do Ensino Fundamental			Ensino Médio			
	Ano	Total de Alunos	Alunos ETI(N)	Alunos ETI (%)	Total de Alunos	Alunos ETI(N)	Alunos ETI (%)	Total de Alunos	Alunos ETI(N)	Alunos ETI (%)	Total de Alunos	Alunos ETI(N)	Alunos ETI (%)
	2013	4359	1396	32,0%	8591	746	8,7%	8078	325	4,0%	5310	3	0,1%
	2014	4379	1236	28,2%	8215	599	7,3%	7585	446	5,9%	5319	79	1,5%
	2015	4376	861	19,7%	7866	490	6,2%	6943	671	9,7%	5135	197	3,8%
	2016	4979	785	15,8%	8021	839	10,5%	6551	684	10,4%	5338	322	6,0%
	2017	4625	933	20,2%	7775	934	12,0%	6074	501	8,2%	5265	371	7,0%
	2018	4708	1161	24,7%	7506	1070	14,3%	5949	498	8,4%	5011	648	12,9%
	2019	4618	1141	24,7%	7448	1181	15,9%	5824	550	9,4%	4778	527	11,0%
	2020	4575	1199	26,2%	7384	1401	19,0%	5845	660	11,3%	4606	456	9,9%
	2021	4048	1037	25,6%	7284	1464	20,1%	5779	645	11,2%	4564	496	10,9%
	2022	4198	1063	25,3%	7057	1448	20,5%	5540	556	10,0%	4278	355	8,3%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

INDICADOR 6B

Tabela 22: Indicador 6B: Percentual de ETI – Cubatão

Ano	Escolas ETI (N)	Escolas (N)	Escolas ETI (%)
2013	17	67	25,4
2014	17	67	25,4
2015	20	66	30,3
2016	14	69	20,3
2017	18	69	26,1
2018	22	67	32,8
2019	23	67	34,3
2020	21	65	32,3
2021	23	64	35,9
2022	24	63	38,1

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

**Tabela 23: Indicador 6B: Percentual de ETI – Cubatão
Por dependência administrativa**

Dependência Administrativa	Estadual			Municipal		
	Ano	Escolas ETI (N)	Escolas (N) Escolas ETI (%)	Escolas ETI (N)	Escolas (N) Escolas ETI (%)	Escolas ETI (%)
	2013	0	12 0,0%	17	54 31,5%	
	2014	0	12 0,0%	17	54 31,5%	
	2015	3	12 25,0%	17	53 32,1%	
	2016	3	12 25,0%	11	56 19,6%	
	2017	3	12 25,0%	15	56 26,8%	
	2018	4	12 33,0%	18	54 33,3%	
	2019	4	12 33,0%	19	54 35,2%	
	2020	4	12 33,0%	17	52 32,7%	
	2021	4	12 33,0%	19	51 37,3%	
	2022	4	12 33,0%	20	50 40,0%	

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

Tabela 24: Indicador 6B: Percentual de ETI – Cubatão
Por etapa de ensino

Etapa de Ensino/Ano	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
2013	50,0%	8,6%	4,8%	0,0%
2014	55,9%	5,6%	5,0%	0,0%
2015	45,5%	6,3%	10,5%	11,1%
2016	20,6%	18,8%	10,5%	11,1%
2017	35,3%	15,2%	10,5%	11,1%
2018	42,4%	20,0%	10,5%	22,2%
2019	45,5%	23,3%	10,5%	22,2%
2020	40,6%	21,4%	11,1%	22,2%
2021	48,4%	24,0%	11,1%	22,2%
2022	53,3%	54,0%	11,1%	22,2%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

A educação em tempo integral na cidade de Cubatão entre os anos de 2013 e 2022 apresenta, segundo os dados INEP (2023) uma sustentação com crescimento contínuo, entretanto ainda está abaixo da meta 6 do PNE. No início deste período a oferta de ETI na educação infantil era destacadamente maior do que nas demais etapas. Para a primeira etapa do ensino fundamental, contrariando o que ocorreu nas demais cidades, não houve redução do atendimento após o fim do Programa Mais Educação. Consultando os documentos relacionados à matriz curricular e atribuição de aulas dos professores, junto à Secretaria Municipal de Educação, ficou demonstrado que a rede municipal optou em adotar o tempo integral em escolas próprias por meio de uma matriz curricular diferenciada e com carga horária dobrada em relação à matriz curricular das escolas de tempo parcial. As aulas do novo turno são dirigidas por professores efetivos da rede municipal (Cubatão, 2023a).

Por outro lado, na educação infantil, ao contrário do que é a tendência em outros municípios, aconteceu uma redução da oferta de ETI nos anos de 2015 e 2016. Em observação aos documentos da Secretaria de Educação referentes aos estudos de demanda (Cubatão, 2023a), foi possível detectar uma ampliação do quantitativo de vagas de creche nestes dois anos sem que houvesse a ampliação da quantidade de escolas, o que infere que o poder público, na ocasião, optou por sacrificar a oferta de tempo integral nas creches para poder atender uma

quantidade maior de alunos em tempo parcial. Nos anos seguintes, a oferta de ETI nesta etapa voltou a aumentar, mas, em 2022, ainda apresentou percentual inferior ao apresentado em 2013.

Uma dificuldade demonstrada nos dados da cidade de Cubatão é o pouco investimento em novos prédios escolares, uma vez que a quantidade de escolas em 2013 era superior à existente em 2022. Mesmo considerando que houve uma queda no quantitativo de alunos matriculados na rede municipal, o aumento no número de unidades de ensino é um bom indicativo da extensão e da prioridade que o governo dá a uma política de ETI. Possivelmente, outro obstáculo está, como exposto anteriormente, no formato adotado para a política, que utiliza somente professores efetivos da rede municipal para as aulas que compõem a oferta de tempo integral aos alunos (Cubatão, 2023a). Veremos sobre essa característica de forma mais detalhada no próximo capítulo. Todavia, a cidade de Cubatão apresenta aumento gradual dos índices, o que confirma a hipótese de que há uma política pública estabelecida para a oferta de ETI nas escolas públicas municipais e que, assim, demanda ser estudada sob a perspectiva do território.

SANTOS

INDICADOR 6A

Tabela 25: Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI – Santos

Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Público-alvo (N)	44792	44241	41724	44839	44782	44884	44399	44805	43921	43072
Alunos ETI (N)	7581	9296	8841	13065	12501	11309	12101	13413	12857	14663
Alunos ETI (%)	16,9%	21,0%	21,2%	29,1%	27,9%	25,2%	27,3%	29,9%	29,3%	34,0%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

**Tabela 26: Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI – Santos
Por dependência administrativa**

Dependência Administrativa	Estadual			Municipal			
	Ano	Total de Alunos	Alunos ETI(N)	Alunos ETI (%)	Total de Alunos	Alunos ETI(N)	Alunos ETI (%)
	2013	18073	242	1,3%	26719	7339	27,5%
	2014	17797	736	4,1%	26444	8560	32,4%
	2015	16452	1082	6,6%	25272	7759	30,7%
	2016	17480	1584	9,1%	27413	11481	41,9%
	2017	17145	1655	9,7%	27637	10846	39,2%
	2018	17584	1681	9,6%	27300	9628	35,3%
	2019	16984	1594	9,4%	27415	10507	38,3%
	2020	17201	2160	12,6%	27604	11253	40,8%
	2021	17446	2261	13,0%	26475	10596	40,0%
	2022	16486	3292	20,0%	26586	11371	42,8%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

**Tabela 27: Indicador 6A: Percentual de alunos de ETI – Santos
Por etapa de ensino**

Etapa de Ensino	Educação Infantil			Anos Iniciais do Ensino Fundamental			Anos Finais do Ensino Fundamental			Ensino Médio			
	Ano	Total de Alunos	Alunos ETI(N)	Alunos ETI (%)	Total de Alunos	Alunos ETI(N)	Alunos ETI (%)	Total de Alunos	Alunos ETI(N)	Alunos ETI (%)	Total de Alunos	Alunos ETI(N)	Alunos ETI (%)
	2013	7152	3451	48,3%	15125	3477	23,0%	12424	474	3,8%	10094	179	1,8%
	2014	7190	3606	50,2%	15005	4411	29,4%	11858	941	7,9%	10188	338	3,3%
	2015	7421	3744	50,5%	13663	3578	26,2%	11378	1044	9,2%	9262	475	5,1%
	2016	7986	3981	49,8%	14904	6345	42,6%	11964	2082	17,4%	10039	657	6,5%
	2017	8035	4176	52,0%	14852	5630	37,9%	11984	1936	16,2%	9911	759	7,7%
	2018	7867	4103	52,2%	14628	4857	33,2%	12224	1498	12,3%	10165	851	8,4%
	2019	7979	4411	55,3%	14512	5165	35,6%	12174	1728	14,2%	9734	797	8,2%
	2020	7867	4655	59,2%	14710	5635	38,3%	12035	2372	19,7%	10193	751	7,4%
	2021	6804	3968	58,3%	14695	5503	37,4%	11810	2612	22,1%	10612	774	7,3%
	2022	7061	4565	64,7%	14696	5809	39,5%	11200	3320	29,6%	10115	969	9,6%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

INDICADOR 6B

Tabela 28: Indicador 6B: Percentual de ETI – Santos

Ano	Escolas ETI (N)	Escolas (N)	Escolas ETI (%)
2013	41	105	39,0%
2014	44	105	41,9%
2015	48	106	45,3%
2016	59	107	55,1%
2017	55	108	50,9%
2018	52	106	49,1%
2019	54	108	50,0%
2020	62	109	56,9%
2021	64	109	58,7%
2022	70	110	63,6%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

**Tabela 29: Indicador 6B: Percentual de ETI – Santos
Por dependência administrativa**

Dependência Administrativa	Estadual			Municipal		
	Ano	Escolas ETI (N)	Escolas (N) Escolas ETI (%)	Escolas ETI (N)	Escolas (N) Escolas ETI (%)	
	2013	1	25 4,0%	40	80 50,0%	
	2014	2	25 8,0%	42	80 52,5%	
	2015	4	26 15,4%	44	80 55,0%	
	2016	5	27 18,5%	54	80 67,5%	
	2017	5	27 18,5%	50	81 61,7%	
	2018	5	25 20,0%	47	81 58,0%	
	2019	4	25 16,0%	50	83 60,2%	
	2020	6	25 24,0%	56	84 66,7%	
	2021	6	24 25,0%	58	85 68,2%	
	2022	9	24 37,5%	61	86 70,9%	

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

Tabela 30: Indicador 6B: Percentual de ETI – Santos
Por etapa de ensino

Etapa de Ensino/Ano	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
2013	65,3%	28,2%	5,9%	4,2%
2014	66,0%	30,8%	11,1%	8,3%
2015	70,2%	35,0%	10,5%	12,0%
2016	66,7%	67,5%	23,7%	15,4%
2017	70,0%	63,2%	18,9%	16,0%
2018	70,0%	47,4%	8,6%	17,4%
2019	70,6%	55,3%	11,1%	13,0%
2020	75,0%	56,4%	16,7%	13,0%
2021	75,0%	59,0%	17,1%	15,0%
2022	77,8%	61,5%	26,5%	30,0%

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em dados Inep (2013-2022).

A oferta de educação em tempo integral na cidade de Santos, segundo os dados do Censo Escolar (Inep, 2023) experimentou uma evolução significativa entre os anos de 2012 e 2022. Além dos dados do Censo Escolar, em outras fontes, é possível traçar um panorama dessa progressão.

No início desse período, Santos já se destacava pela implementação do Programa Escola Total/Jornada Ampliada, que buscava engajar os alunos em atividades extracurriculares e melhorar a qualidade do ensino. Este programa foi reconhecido como um fruto do Programa Mais Educação, política indutora conduzida pelo Governo Federal e que tinha como um dos objetivos estimular que as redes municipais construíssem suas próprias políticas públicas de ETI. Durante esses anos, Santos continuou a expandir o atendimento em tempo integral. A cidade adotou, em seu programa, o estabelecimento de parcerias locais e criando núcleos de extensão das escolas por meio de gestão terceirizada para organizações não governamentais (Santos, 2012). Em 2022, houve investimento em estrutura, com a inauguração de novas escolas e a aquisição de prédios para atender mais alunos do Ensino Fundamental em tempo integral. Recentemente a cidade de Santos adquiriu um novo prédio, com capacidade para 400 alunos, demonstrando uma opção política de contínua expansão da educação em tempo integral (Santos, 2024).

Os dados do Censo Escolar (INEP, 2023) revelam que, entre 2012 e 2022, houve um aumento gradual nas matrículas em tempo integral em todas as etapas de ensino. Ao longo dessa progressão, é possível notar um momento de redução na oferta para a primeira etapa do Ensino Fundamental, entre os anos de 2016 e 2017. Como já vimos anteriormente, este impacto ocorreu em outros municípios, após o fim do Programa Mais Educação, desencadeado após o golpe jurídico-parlamentar de 2016. Apesar desta importante redução, o município de Santos se manteve acima dos índices previstos para a meta 6 do PNE, o que demonstra a perenidade da política pública municipal voltada à oferta de ETI.

SÍNTESE DA ANÁLISE DOS DADOS INEP

Os resultados da análise dos dados do Censo Escolar (INEP, 2023) dos dois municípios, Santos e Cubatão, corroboram com o que foi evidenciado nas primeiras buscas deste trabalho, apontando para a existência de políticas públicas de ETI que podem ser interpretadas como políticas de Estado e não apenas de governo. Nos dois municípios houve movimentos de equilíbrio na oferta, considerando os diferentes níveis de ensino, superando o paradigma de oferta do tempo expandido praticamente restrito às creches.

A cidade de Santos apresenta resultados numéricos que ultrapassam o atendimento da meta 6 do PNE enquanto Cubatão ainda caminha na direção do cumprimento da meta de ter, no mínimo, 25% dos alunos matriculados. Esse atraso de uma rede municipal em relação à outra no cumprimento da meta pode ser explicado tanto pelo maior tempo de existência da política santista em relação à cubatense quanto pelas escolhas técnicas e políticas na formatação de cada um dos programas de ETI.

Com a análise dos dados do Censo Escolar e, buscando aprofundar a pesquisa em busca de respostas aos questionamentos acerca da ampliação dos territórios educativos, o trabalho voltou-se para a busca de informações com os profissionais que trabalham ou trabalharam dentro do escopo destas políticas públicas, nos municípios de Santos e Cubatão.

4 ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS POLÍTICAS DE ETI E DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM GESTORES DOS MUNICÍPIOS DE CUBATÃO E SANTOS

De acordo com a metodologia empregada nesta pesquisa, a análise documental foi conduzida utilizando os procedimentos da análise de conteúdo, que seguiram as mesmas categorias utilizadas na análise das entrevistas. No entanto, embora as subcategorias estejam relacionadas, elas apresentam distinções importantes.

A análise documental foi realizada conforme o seguinte roteiro: para a Categoria 1: Educação Integral, foi estabelecida a subcategoria "Legislação Municipal"; para a Categoria 2: Território, foram organizadas as subcategorias "Espaço da Escola" e "Espaço Extraescolar"; e, por fim, para a Categoria 3: Educação em Tempo Integral, foram definidas as subcategorias "Metas Municipais" e "Avaliação e Monitoramento das Propostas de ETI".

A TRAJETÓRIA DAS ETI NO MUNICÍPIO DE CUBATÃO

Cubatão

Categoria 1: Educação Integral

Legislação municipal

O início dos anos 2000 foi marcado pela retomada da discussão sobre a educação integral, tendo sido uma década muito importante para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas voltadas para a criação das ETI. Foi nesta década que o Governo Federal lançou o Programa Mais Educação, que incentivou a ampliação do tempo escolar em todo o Brasil e Cubatão aderiu ao programa, começando a implantar escolas de tempo integral.

Mesmo com a expansão, surgiram desafios, como a necessidade de mais investimentos em infraestrutura, formação contínua de professores e a adaptação do currículo para o tempo integral. Além disso, o município sofreu os impactos das discontinuidades das políticas públicas nacionais, embora o município tenha aderido ao Programa Mais Educação (PME) e ao Programa Novo Mais Educação (PNME), com a reformulação do PME que se tornou o PNME em 2016, sendo que em dezembro de 2019 o programa foi encerrado. Esse cenário de instabilidade das políticas públicas impactou diretamente as ETI da cidade, que passou a adotar como política pública municipal a implementação e manutenção de ETI em algumas escolas (Cubatão, 2023a).

A legislação municipal de Cubatão que trata da educação em tempo integral está organizada em três documentos distintos. O primeiro, com força de lei, é o Plano Municipal de Educação, homologado pela Lei nº 3.773, de 28 de dezembro de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e estabelece outras providências. No PME existe um item específico para a Educação em Tempo Integral, no qual é retratado o cenário atual do município no período da publicação e estabelece as metas de acordo com o PNE.

Após o encerramento do PNME em 2019, o município de Cubatão manteve a educação integral em suas escolas sendo realizada exclusivamente pelas iniciativas e administração municipal. Destaca-se como fator positivo as equipes das escolas - gestores, professores, inspetores de alunos e secretários - sejam do quadro efetivo da rede municipal (Cubatão, 2023a). Diante do cenário nacional e municipal de rupturas, para que a rede municipal esteja resistindo às condições adversas para a continuidade e implantação de novas ETI é fundamental ter nos ambientes escolares profissionais que conhecem as especificidades das comunidades nas quais trabalham.

No município de Cubatão as ETI da rede municipal são administradas pelo município com gestores e professores estatutários efetivos, que ficam responsáveis durante todo o período em que as crianças estão na escola. As UMEs que funcionam em tempo integral são as de educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e, em 2024, duas escolas de ensino fundamental anos finais se tornaram ETI (Cubatão, 2024).

Posteriormente, em 2023, foram publicadas a Resolução nº 013/2023/SEDUC/GS e a Resolução nº 014/2023/SEDUC/GS, ambas de 5 de dezembro de 2023, que complementam e detalham a legislação referente à Educação Integral no município.

Art. 5º - Dispõe sobre as normas para a realização de matrículas nas unidades escolares municipais de ensino para atendimento em período integral. A Secretária Municipal de Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei e, considerando a necessidade de estabelecimento de critérios e procedimentos que garantam o adequado atendimento à demanda escolar para Escolas e Turmas de Tempo Integral (Cubatão, 2023b).

Na Resolução nº 013/2023/SEDUC/GS, Art. 5º, são dispostas as normas que regulamentam a oferta das vagas de tempo integral nas UMEs, enquanto no Art. 2º, da mesma resolução estão dispostos os critérios que serão analisados em ordem de prioridade para a efetivação das matrículas dos estudantes.

Art. 2º - As matrículas para o atendimento em período integral, nas escolas municipais de Cubatão deverão ser analisadas pela Central de Vagas, que buscará garantir a prioridade dos seguintes grupos de estudantes:

- I – alunos pertencentes a famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico);
- II - em situação de risco e vulnerabilidade social;
- III - em distorção idade/ano;
- IV - com alfabetização incompleta;
- V - repetentes;
- VI - com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;
- VII - em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;
- VIII - em situação de risco nutricional; e,
- IX – que a mãe, o pai ou o responsável trabalhe fora de sua residência (Cubatão, 2023b).

Embora os critérios acima sejam considerados prioritários para a oferta de vagas e efetivação de matrícula, no caso de existirem vagas disponíveis e não tendo alunos que realizem a comprovação dos critérios acima mencionados, as vagas são preenchidas conforme é realizada a ordem de solicitação.

No caso de não serem disponibilizadas vagas, os solicitantes devem realizar um cadastro na Central de Vagas, da Secretaria de Educação do município, ficando na lista de espera e cadastrados com as denominações de prioridade máxima e prioridade mínima, conforme o atendimento e caracterização da situação conforme os critérios estabelecidos pelo Art. 2º da resolução nº 13/2023.

Na Resolução nº 014/2023/SEDUC/GS, "Dispõe sobre organização dos componentes curriculares relativos à parte diversificada da Matriz Curricular, nas escolas do ensino fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, em período integral" (Cubatão, 2023c). Tal disposição é realizada considerando,

- a Lei Federal no 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e alterações;
- as orientações fixadas pela Base Nacional Comum Curricular;
- 21/08/24, 19:35 Diário Oficial de Cubatão
- as diretrizes da política educacional emanadas pela Secretaria Municipal de Educação por meio do Currículo Paulista, adotado por Cubatão;
- a necessidade de oferecer oportunidades a todos os estudantes para que avancem em sua trajetória escolar com sucesso; (Cubatão, 2023c)

Em linhas gerais, a Resolução nº 014/2023/SEDUC/GS de Cubatão organiza a estrutura curricular das escolas de ensino fundamental em período integral, abordando tanto os Anos Iniciais quanto os Anos Finais. A resolução determina que a matriz curricular é composta por componentes da Base Nacional Comum Curricular e de uma Parte Diversificada.

Para os Anos Iniciais, a Parte Diversificada inclui temas como Meio Ambiente, Sustentabilidade, Tecnologia e Linguagens. Já para os Anos Finais, aborda temas como Multiculturalismo, Iniciação Científica e Esportes. A resolução também define a carga horária para cada segmento e a organização da Parte Diversificada, que deve ser incorporada à Proposta Pedagógica das escolas.

Além disso, a resolução estabelece a responsabilidade dos professores em registrar o desenvolvimento dos alunos e do Supervisor de Ensino em acompanhar e avaliar a Proposta Pedagógica. O Centro de Apoio Pedagógico tem a função de orientar e promover formações contínuas. A resolução também define prazos e orientações para a elaboração das Propostas Pedagógicas.

A Resolução nº 014/2023/SEDUC/GS não dispõe sobre a educação infantil em tempo integral. Ela trata especificamente da organização dos componentes curriculares para o ensino fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) em período integral nas escolas de Cubatão. A resolução estabelece as diretrizes para a matriz curricular e a Parte Diversificada nesse nível de ensino, sem mencionar a educação infantil.

Atualmente, o município aderiu ao Programa Escola em Tempo Integral (Cubatão, 2023a), uma iniciativa do Governo Federal, instituído pela Lei número 14.640 de 2023 (Brasil, 2023). Esse programa visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral, com jornadas de no mínimo 7 horas diárias ou 35 horas semanais, abrangendo todas as etapas e modalidades da educação básica.

Categoria 2: Território

Espaço da escola

Com base na aprovação da Câmara Municipal, foi sancionada e promulgada a Lei Nº 3773, de 28 de dezembro de 2015, aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e adota outras providências.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Cubatão, estabelecido pela Lei Nº 3773/2015, define as diretrizes e metas para a educação no município ao longo de 10 anos. O PME visa erradicar o analfabetismo, universalizar o acesso à educação, combater desigualdades educacionais, melhorar a qualidade do ensino, promover a cidadania e a gestão democrática, e valorizar os profissionais da educação. Além disso, o plano estabelece a necessidade de aplicação adequada de recursos públicos, respeitando os direitos humanos, a diversidade e a

sustentabilidade socioambiental, com o objetivo de assegurar uma educação inclusiva e de qualidade

No Artigo 4º do PME, são definidos os critérios de que as turmas terão um máximo de 20 alunos na primeira infância e 25 nos outros anos do ensino fundamental. As escolas devem contar com recursos como professor volante, laboratórios de informática e ciências, cozinha experimental e ateliês, todos integrados ao espaço escolar. Contudo, não foi esta a realidade exposta pelos gestores entrevistados.

Segundo o anexo da Lei nº 3773, de 28 de dezembro de 2015, a rede pública municipal de Cubatão atende, em período integral ou contraturno, um total de 1.556 alunos em diferentes faixas etárias e modalidades educacionais.

A rede pública municipal de Cubatão atende no contraturno escolar ou em período integral: 333 alunos de 6 a 9 anos completos no Projeto Crescer; 36 alunos com 6 anos completos no Projeto Afonso Schmidt e 237 alunos de 4 e 5 anos, no Projeto de contraturno - CEU III - UME “Marta Josete Impaléa”. Atende em período integral: 32 alunos na UME Jardim Casqueiro e 25 da UME Piauí, alunos com 5 anos completos. Nas Creches públicas municipais atende 584 alunos de 4 meses a 3 anos e 11 meses, e nas Conveniadas, 309 alunos de 1 ano a 3 anos e 11 meses (Cubatão, 2015).

O Programa Mais Educação desempenhou um papel fundamental na promoção da educação integral no município de Cubatão desde 2010.

Além disso, trabalha com o Programa Mais Educação, programa federal indutor de Educação Integral, em tempo integral, desde o ano de 2010. Inicialmente eram 5 escolas que ofereciam atividades voltadas à educação integral para 500 alunos. Hoje, o Programa Mais Educação está presente em 13 escolas municipais, promovendo o atendimento em educação integral a 1.758 alunos. Os alunos permanecem na escola por período igual ou superior a 7 (sete) horas diárias com reforço alimentar e diversas atividades culturais, esportivas e pedagógicas que seguem os padrões estipulados pelo Manual Operacional de Educação Integral do Ministério da Educação – MEC e pelas Resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que financia o Programa (Cubatão, 2015).

A expansão de 5 para 13 escolas reflete o compromisso que o município tinha em ampliar o acesso a uma educação que vai além do currículo básico, incorporando atividades culturais, esportivas e pedagógicas. O reforço alimentar e o cumprimento de uma carga horária estendida destacam a integração entre as necessidades básicas dos alunos e o desenvolvimento educacional. A adesão ao manual do MEC e às resoluções do FNDE garante que o programa siga diretrizes nacionais, assegurando a qualidade e a eficácia das ações implementadas.

O Programa Mais Cultura também está presente no município em 6 de nossas escolas (integrantes do Programa Mais Educação). São planos de atividades culturais desenvolvidos por parceiros culturais do território onde a escola atua. Programa também financiado pelo FNDE (Cubatão, 2015).

A presença do Programa Mais Cultura em 6 escolas do município reforça a importância das atividades culturais como parte integrante da educação integral. A colaboração com parceiros culturais locais permite que as escolas se conectem mais profundamente com a comunidade, enriquecendo a formação dos alunos por meio da valorização da cultura local. O financiamento do FNDE assegura a continuidade dessas iniciativas, que complementam o trabalho pedagógico, proporcionando uma educação mais completa e diversificada.

As escolas do município não foram projetadas para serem escolas de Educação Integral. Por conta disso, poucos são os espaços e condições disponíveis para atendimento aos alunos em tempo integral nas escolas de nossa rede. Falta infraestrutura básica para que os alunos possam realmente ampliar suas possibilidades educativas (Cubatão, 2015).

A falta de infraestrutura adequada nas escolas do município representa um desafio significativo para a implementação eficaz da educação integral. A ausência de espaços apropriados limita as possibilidades de oferecer um ambiente que realmente atenda às necessidades de uma jornada escolar ampliada. Isso ressalta a necessidade de investimentos em infraestrutura para garantir que a educação integral possa cumprir seu objetivo de proporcionar uma formação completa, que inclua diversas dimensões do desenvolvimento dos alunos.

A Resolução nº 014/2023/SEDUC/GS, estabelece a estrutura dos componentes curriculares da Parte Diversificada da Matriz Curricular para o ensino fundamental, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais, nas escolas que oferecem período integral.

Art.1º A matriz curricular dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Período Integral é composta pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada (Cubatão, 2023c).

Para cada nível de ensino a Resolução dispõe uma definição para a parte diversificada, sendo a orientação disposta para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais:

Art. 1º, § 1º A Parte Diversificada para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais é composta pelos componentes curriculares:

- a) Meio Ambiente e Sustentabilidade;
- b) Tecnologia e Inovação;
- c) Interação Social, Cultural e Familiar;
- d) Linguagens. (Cubatão, 2023c).

E para o Ensino Fundamental – Anos Finais, composta por:

Art. 1º, § 2º A Parte Diversificada para o Ensino Fundamental – Anos Finais é composta pelos componentes curriculares:

- a) Oficina Exploratória do Conhecimento;
- b) Educação para o Multiculturalismo;
- c) Consumo, Sustentabilidade e Território;
- d) Iniciação Científica e Pesquisa;
- e) Arte e Cultura;
- f) Esportes. (Cubatão, 2023c).

A falta de infraestrutura adequada nas escolas do município representa um desafio significativo para a implementação eficaz da educação integral. A ausência de espaços apropriados limita as possibilidades de oferecer um ambiente que realmente atenda às necessidades de uma jornada escolar ampliada. Isso ressalta a necessidade de investimentos em infraestrutura para garantir que a educação integral possa cumprir seu objetivo de proporcionar uma formação completa, que inclua diversas dimensões do desenvolvimento dos alunos.

Espaço extraescolar

Ao considerar a legislação municipal de Cubatão sobre a educação em tempo integral, o anexo da Lei Nº 3773, que aprova PME, versa sobre os espaços escolares e extraescolares. No Artigo 3º, §1º: Destaca a importância de estabelecer parcerias com outras secretarias e instituições para enriquecer a formação integral dos alunos, o que implica a utilização de espaços extraescolares e recursos comunitários.

Além disso, no item 4 da Seção 3.5 que aborda sobre a educação em tempo integral no município, está exposta a carência de diálogo com os territórios das escolas e a necessidade de que Poder Executivo, Poder Legislativo e a sociedade civil empenhem esforços para que possa haver um avanço neste sentido.

O município carece de espaços que possam ser utilizados como espaços de formação para os alunos nos territórios das escolas. Por conta disso, é vital a conjugação de ações com os órgãos públicos das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e de juventude, sem prejuízo de outros órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e municipal, do Poder Legislativo e da sociedade civil, além do aproveitamento de grandes espaços da cidade que possam ser utilizados como núcleos de atendimento em educação integral (exemplos: CSU, Parque Cotia-Pará, CEU das Artes e dos Esportes, etc.) (Cubatão, 2015).

O destaque para a carência estrutural das escolas do município, explicita a necessidade de espaços adequados para a formação dos alunos nas áreas próximas às escolas, para que exista de fato um diálogo com o território. Essa limitação torna essencial a colaboração com órgãos públicos de diversas áreas, como esporte, cultura, e meio ambiente, para ampliar as oportunidades educacionais. Além disso, no texto de 2015 sugere-se o uso de grandes espaços da cidade como núcleos de educação integral, o que evidencia uma tentativa de otimizar e utilizar os recursos disponíveis e o anseio por integrar a comunidade no processo educativo. A menção a locais como o CSU, Parque Cotia-Pará e o CEU das Artes e dos Esportes mostra uma

preocupação em utilizar infraestruturas existentes para suprir as lacunas no atendimento educacional em tempo integral.

Categoria 3: Educação em tempo integral

Metas municipais para o atendimento em tempo integral

Estão dispostas na Lei Nº 3773, que aprova PME, diretrizes para a ampliação da oferta de vagas de tempo integral considerando o Programa Crescer Mais. No Artigo 1º e 5º, está definido que o Programa Crescer Mais oferecerá uma carga horária diária de 10 horas/aula, totalizando 50 horas/aula semanais. A implantação será feita de acordo com a demanda e a capacidade das unidades escolares, refletindo uma meta para a expansão da educação em tempo integral.

O trecho evidencia o interesse do município, quando o PME foi escrito e publicado, em expandir a educação em tempo integral através do Programa Crescer Mais. A definição de uma carga horária extensa, com 10 horas/aula diárias, indica uma iniciativa robusta para proporcionar um tempo maior de permanência dos alunos na escola. A ideia de uma implantação gradual, conforme a demanda e a capacidade das escolas, demonstra uma abordagem que pretendia desenvolver o Programa de modo planejado e adaptável às condições locais. Contudo, o Programa foi descontinuado e não está mais vigente atualmente.

Com relação aos Artigos 18º a 31º, são estabelecidos objetivos de incentivo a práticas pedagógicas inovadoras e a organização curricular diversificada para os ciclos de 2ª Infância, Pré-adolescência e Adolescência. Além de apresentar mecanismos para garantir a presença dos alunos nos ambientes escolares.

A política de não retenção por desempenho disposta no PME, sugere uma abordagem mais inclusiva e focada no desenvolvimento contínuo dos alunos, evitando o fracasso escolar e promovendo a permanência na escola. Os mecanismos para assegurar a presença dos alunos reforçam a importância do acompanhamento escolar e do combate à evasão.

Conforme destacado anteriormente, a Resolução nº 014/2023/SEDUC/GS de 05 de dezembro de 2023 dispõe sobre a organização dos componentes curriculares da parte diversificada da matriz curricular para as escolas do Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais e Anos Finais, em período integral, no município de Cubatão.

A resolução estabelece uma matriz curricular que é dividida em duas partes principais: a Base Comum e a Parte Diversificada. A Base Comum é composta pelo disposto no Currículo

Paulista - do qual o município é signatário - sendo composta pelo estudo da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, entre outras.

A parte diversificada é projetada para complementar a formação dos alunos, oferecendo uma educação mais ampla que vai além dos componentes tradicionais, incentivando práticas pedagógicas inovadoras e uma abordagem interdisciplinar.

§ 3º São asseguradas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Período Integral as seguintes cargas horárias:

I - Base Comum, 34 (trinta e quatro) aulas semanais, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.360 (mil, trezentas e sessenta) aulas anuais.

II – Parte Diversificada, 26 (vinte e seis) aulas semanais, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.040 (mil e quarenta) aulas anuais.

§ 4º São asseguradas para os Anos Finais do Ensino Fundamental – Período Integral as seguintes cargas horárias:

I – Base Comum, 28 (vinte e oito) aulas semanais, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.120 (mil, cento e vinte) aulas anuais.

II – Parte Diversificada, 17 (dezesete) aulas semanais, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 680 (seiscentos e oitenta) aulas anuais. (Cubatão, 2023c).

A carga horária da Base Comum para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental inclui 34 aulas semanais, enquanto para os Anos Finais do Ensino Fundamental são 28 aulas semanais, cada uma com 45 minutos de duração.

Nos Anos Iniciais, a parte diversificada inclui componentes como Meio Ambiente e Sustentabilidade, Tecnologia e Inovação, Interação Social, Cultural e Familiar, e Linguagens, com 26 aulas semanais.

Nos Anos Finais, a parte diversificada é composta por Oficinas de Conhecimento, Educação para o Multiculturalismo, Consumo e Sustentabilidade, Iniciação Científica, Arte e Cultura, e Esportes, totalizando 17 aulas semanais.

A estrutura apresentada entre a Base Comum e a Parte Diversificada reflete uma tentativa de equilibrar os conhecimentos fundamentais com conteúdos que ampliem o repertório cultural e intelectual dos alunos. No entanto, essa proposta enfrenta desafios significativos devido à organização curricular tradicional, que ainda se baseia na divisão rígida do tempo escolar em horas-aula. Segundo Saviani (2011), essa estrutura fragmentada dificulta a implementação de uma educação integral, pois limita a possibilidade de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, dificultando uma abordagem mais integrada e contextualizada do ensino.

§1o A unidade de ensino elaborará sua Proposta Pedagógica e encaminhará ao supervisor de ensino responsável.

§2o O supervisor de ensino após análise da Proposta Pedagógica elaborará suas considerações e encaminhará à chefia do Serviço de Ensino Fundamental e Médio – SEFM, para homologação.

§3o A Proposta Pedagógica homologada será desenvolvida e acompanhada pela coordenação pedagógica da unidade escolar.

Art. 3o Ao término de cada trimestre e do período letivo anual, o professor deverá registrar uma nota síntese de zero a dez, em número não fracionado, relativa ao componente curricular da Parte Diversificada.

Parágrafo único. Os componentes curriculares da Parte Diversificada não servirão de base para a análise do desempenho, estabelecido pelo inciso II, do artigo 104, do Regimento Escolar da Rede Municipal de Cubatão – Deliberação CME 04/2020 e suas alíneas. (Cubatão, 2023c).

A resolução também detalha o processo de organização e acompanhamento da parte diversificada, desde a elaboração da Proposta Pedagógica por cada unidade escolar até sua homologação e execução, garantindo que a formação oferecida atenda às necessidades locais e às diretrizes educacionais nacionais.

Orientações para elaboração da Proposta Pedagógica

1. Breve histórico do trabalho da unidade de ensino;
2. Contextualização da unidade de ensino;
3. Missão, visão, valores;
4. Objetivo;
5. Quadro de atendimento da Base Comum e da Parte Diversificada, por turma;
6. Plano de Ação;
7. Organização de atividades de reforço em Língua Portuguesa e Matemática, conforme art. 4o da Resolução 004 de 06 de julho de 2023.
8. Educação alimentar e nutricional, conforme o art. 2o, II, da Lei 11.947/2009;
9. Organização dos tempos e dos espaços, com remanejamento de turmas e respectivas frequências de atendimentos.
10. Acompanhamento pedagógico das ações. (Cubatão, 2023c).

O documento estabelece diretrizes para a elaboração da Proposta Pedagógica das unidades de ensino, que começa com a criação de um histórico do trabalho da escola e a contextualização do ambiente escolar. A definição clara da missão, visão e valores da unidade é essencial para guiar as ações e decisões pedagógicas.

O objetivo do plano deve ser detalhado, seguido por um quadro que mostra o atendimento tanto da Base Comum quanto da Parte Diversificada. O Plano de Ação é um componente crucial, detalhando as estratégias para o alcance das metas educacionais. Há também uma ênfase na organização de atividades de reforço em Língua Portuguesa e Matemática, em conformidade com a legislação vigente.

Além disso, aspectos como a educação alimentar e nutricional são considerados, refletindo a importância de um ambiente escolar saudável. A proposta também inclui a organização dos tempos e espaços para otimizar o atendimento e garantir a frequência dos alunos, com um acompanhamento pedagógico contínuo das ações implementadas.

Avaliação e monitoramento das metas

As diretrizes e normas educacionais desempenham um papel fundamental na organização e no funcionamento das instituições de ensino, assegurando que a educação oferecida atenda às necessidades da comunidade e aos critérios e legislações vigentes. A legislação municipal de Cubatão está pautada na Lei nº 3.773, de 28 de dezembro de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação (PME), na Resolução nº 013/2023/SEDUC/GS e na Resolução nº 014/2023/SEDUC/GS.

As legislações citadas orientam não apenas a estruturação das práticas pedagógicas e avaliativas, mas também o acompanhamento e a fiscalização desses processos, visando garantir a equidade no cumprimento das metas educacionais. Ao estabelecer responsabilidades claras para diferentes sujeitos dentro do sistema educacional, refletem a complexidade e a importância de uma gestão colaborativa.

Na Lei nº 3.773, Artigo 3º, §2º, está disposta como responsabilidade do Conselho Municipal de Educação fiscalizar a execução do Programa Crescer Mais e garantir um espaço democrático para diálogo, essencial para o acompanhamento e ajuste das metas. A importância do Conselho Municipal de Educação como uma entidade fiscalizadora e mediadora no contexto educacional é destacada, pois ao enfatizar a responsabilidade de garantir um espaço democrático para diálogo, o texto sublinha a necessidade de uma gestão participativa e transparente (Cubatão, 2015). Essa abordagem é essencial para assegurar que as metas educacionais sejam não apenas estabelecidas, mas também ajustadas conforme as necessidades emergentes, permitindo uma adaptação contínua às realidades locais. Embora o Programa Crescer Mais tenha sido extinto, a oferta de ETI permaneceu crescendo constantemente para alcançar a meta estabelecida no PNE e PME.

No Artigo 4º, §4º, está disposto que o Centro de Apoio Pedagógico e Formação Continuada (CAPFC) deve acompanhar a avaliação do processo e emitir documentos de orientação, contribuindo para o monitoramento da implantação. O papel do Centro de Apoio Pedagógico e Formação Continuada é destacado como vital para o sucesso da implantação das políticas educacionais (Cubatão, 2015). Contudo, vale ressaltar que nas entrevistas realizadas com os gestores do município, foi relatado por alguns dos entrevistados que o CAPFC do

município esteve desativado por um período de aproximadamente cinco anos, o que comprometeu diretamente este processo de acompanhamento, avaliação e elaboração de documentos de orientação, gerando impactos não apenas relacionados ao monitoramento e implementação, mas também aos processos formativos que constroem reflexões sobre as práticas pedagógicas e os alinhamentos às diretrizes estabelecidas.

A análise das legislações educacionais em Cubatão revela a importância de uma estrutura robusta e contínua para a implementação eficaz das políticas públicas. No entanto, a descontinuidade nas atividades do CAPFC e a extinção do Programa Crescer Mais demonstram como rupturas institucionais podem comprometer significativamente o monitoramento e a avaliação das metas educacionais. Essas interrupções afetam diretamente a capacidade de se adaptar e evoluir, prejudicando a construção de uma educação que responda às necessidades locais e às exigências das legislações. A falta de continuidade não só atrasa o progresso em direção às metas estabelecidas, como também gera lacunas na formação dos profissionais da educação e no alinhamento das práticas pedagógicas às diretrizes fundamentais. Para que as políticas públicas educacionais possam ser efetivamente colocadas em prática, é crucial que haja estabilidade e consistência na gestão e na execução dessas políticas.

A TRAJETÓRIA DAS ETI NO MUNICÍPIO DE SANTOS

Categoria 1: Educação Integral

Legislação municipal

No dia 26 de maio de 2006, foi sancionada a lei municipal número 2.394 (Santos, 2006a), marcando o nascimento do Programa Escola Total em Santos, programa que foi organizado, implantado e conduzido sob os cuidados da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) da cidade.

Fica instituído o Programa Escola Total no Município de Santos, a ser desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, tendo por objetivos:

- I - ampliar o tempo de permanência dos alunos nas unidades de ensino, com atividades educativas voltadas para o enriquecimento curricular;
- II - abrir as escolas nos finais de semana, oferecendo atividades educativas à comunidade escolar;
- III - incentivar o trabalho voluntário;
- IV - integrar a comunidade às escolas municipais, visando a contribuir para a conservação e preservação dos próprios públicos em que estão sediadas;

V - desenvolver projetos interdisciplinares específicos, de acordo com as realidades particulares das regiões das unidades escolares. (Prefeitura de Santos, 2006a)

A primeira legislação municipal do Programa Escola Total teve cinco objetivos que eram pautados na concepção de educação integral que regeu a criação e implementação do programa na cidade. O primeiro objetivo era ampliar o período de permanência dos estudantes nas unidades educacionais, os objetivos seguintes versavam sobre as características do programa para o alcance e organização do mesmo para o atendimento do objetivo um.

A criação e o desenvolvimento das legislações municipais que tratam da educação integral no município de Santos refletem um processo de criação e organização da educação integral de acordo com as possibilidades locais. A Lei Ordinária nº 2394/2006 foi o marco inicial ao instituir o "Programa Escola Total", com o objetivo de implementar a educação integral, ampliando a jornada escolar para oferecer uma formação mais completa aos alunos: "Fica instituído o 'Programa Escola Total', que tem por objetivo a implementação da educação integral no município, oferecendo uma jornada escolar ampliada" (Lei Ordinária nº 2394/2006, Art. 1º).

No início do Programa Escola Total, conforme estipulado pela lei municipal número 2.404 (Santos, 2006b), datada de 29 de maio de 2006, os educadores que trabalhavam diretamente com as crianças tinham o vínculo realizado por meio de voluntariado. Eles assumiram seu compromisso com o programa através de termos de adesão voluntária, com a promessa de formação contínua e uma ajuda financeira. No entanto, não havia estabelecimento de vínculo empregatício, o que significava que não lhes eram garantidos direitos trabalhistas.

Conforme delineado pelo decreto municipal número 4.675 (Santos, 2006c), de 05 de outubro de 2006, os objetivos gerais do Programa Escola Total incluíam a promoção da cultura da paz, o fortalecimento dos laços entre escola e sociedade para a construção de uma identidade de cidade educadora, e o aprimoramento dos recursos humanos envolvidos no projeto. Para atingir esses objetivos, foram concebidos três projetos específicos: "Nossa Escola", "Jornada Ampliada de Alunos" e "Para ver a banda tocar".

Na legislação também estavam presentes aspectos relativos ao processo formativo dos educadores selecionados por meio do voluntariado e que estariam à frente das oficinas da jornada ampliada.

Após a aprovação, os interessados em participar do Programa receberão treinamento específico relacionado ao desempenho de suas atividades nos projetos, visando a aprimorar suas capacidades, que versará sobre:

I - histórico e objetivos do Programa Escola Total;

- II - relações interpessoais;
- III - perfil das crianças, adolescentes, jovens e adultos a serem atendidos;
- IV - processo de co-educação;
- V - planejamento da ação educativa e processo de avaliação e controle (Santos, 2006a).

O Decreto nº 4675/2006 veio como uma regulamentação necessária para a implementação prática dessas diretrizes, detalhando como a educação integral deveria ser concretizada nas escolas de Santos: "Este decreto regulamenta a Lei nº 2394/2006, detalhando as práticas para a efetiva implementação da educação integral nas escolas do município" (Santos, 2006c).

Foi entre os anos de 2006 e 2007 que a Educação Integral foi oficialmente regulamentada. Por ter iniciado no município com a característica de política pública de caráter municipal, apesar das descontinuidades dos programas do Governo Federal, as alterações e ajustes na organização da oferta da educação em tempo integral foram pontuais e baseados nas leis municipais anteriores.

Com relação a adesão das iniciativas e legislações nacionais, destaca-se a aprovação da lei municipal número 2.681, de 13 de janeiro de 2010, pelo prefeito João Paulo Tavares Papa que estabelecia o Plano Municipal de Educação. Esse plano incorporava as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020, incluindo a meta de oferecer educação em tempo integral para cinquenta por cento dos alunos matriculados em escolas públicas de ensino básico.

Após a promulgação do PME de 2010 ocorreram mudanças significativas na organização do Programa Escola Total em Santos. Embora não tenham sido encontradas as legislações que versam sobre essas alterações, pesquisas recentes na área da Educação em Tempo Integral no município apresentam dados históricos destas alterações.

Segundo Azurza (2022), em Santos, até 2007, os profissionais das Unidades Municipais de Ensino (UMEs) atuavam nas escolas através de um termo de voluntariado. A partir de 2015, essa prática foi substituída pelo vínculo empregatício intermediado por Organizações da Sociedade Civil (OSCs). As OSCs contratam educadores para atuar nas UMEs, porém, as formas de contratação variam entre as organizações. Em alguns casos, os educadores são contratados e demitidos anualmente, resultando em períodos de desemprego e múltiplos registros na carteira de trabalho. Embora sejam registrados como "Auxiliares de Classe", esses profissionais desempenham funções equivalentes às de professores, planejando atividades e conduzindo oficinas e projetos com os alunos, sem que isso se reflita formalmente em seus cargos.

Em 2017, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu diretrizes que serviram de referência para que estados e municípios desenvolvessem currículos alinhados às particularidades regionais. Com base na BNCC e no Novo Currículo Paulista, a Secretaria de Educação de Santos elaborou o Currículo Santista em 2020, incorporando as oficinas das Unidades Municipais de Educação Integral (UMEs) e estabelecendo as competências e habilidades para cada oficina, adequando-as às diferentes faixas etárias dos alunos (Azurza, 2022).

Finalmente, a Lei Ordinária nº 3914/2021 estabeleceu o Plano Municipal de Educação (PME) para o período de 2021 a 2031, incorporando a educação integral como uma de suas diretrizes estratégicas, o que demonstra o compromisso de longo prazo do município com essa modalidade de ensino: "Fica instituído o Plano Municipal de Educação (PME) para o período de 2021 a 2031, contemplando a educação integral como uma das diretrizes estratégicas" (Santos, 2021).

Categoria 2: Território

Espaço da escola

A adequação dos espaços escolares para a educação integral é um aspecto essencial discutido desde a primeira legislação. A Lei Ordinária nº 2394/2006 destacou a importância de reorganizar os ambientes escolares para que sejam propícios ao aprendizado prolongado e integral: "A organização dos espaços escolares deverá ser adequada para a realização das atividades do Programa Escola Total, visando proporcionar um ambiente que favoreça o aprendizado integral" (Santos, 2006a).

O Decreto nº 4675/2006 reforçou essa necessidade, estabelecendo diretrizes práticas para as escolas organizarem seus espaços, assegurando assim a adequação para as atividades do "Programa Escola Total": "As escolas deverão reorganizar seus espaços para que possam atender às atividades previstas no Programa Escola Total" (Santos, 2006c).

Art. 2º São objetivos gerais do Programa:

I - desenvolver a cultura da paz;

II - fortalecer o vínculo escola-sociedade, favorecendo parcerias na busca de, cada vez mais, constituir Santos em uma cidade educadora;

III - qualificar os recursos humanos envolvidos, acompanhando o desenvolvimento do Programa por meio de indicadores de avaliação (Santos, 2006c).

O "Programa Escola Total" possuía os itens acima dispostos como objetivos gerais do programa. Embora exista uma legislação específica para a criação do mesmo, não possuem legislações específicas dando diretrizes sobre a alteração da organização dos programas mais recentemente. Na Lei nº 2394/2006 foram organizados nos anexos da mesma a disposição dos projetos "Jornada Ampliada", "Para ver a banda tocar" e "Segundo tempo"(Redação acrescida pelo Decreto nº 6247/2012).

Para as ETIs o projeto "Jornada Ampliada" é o que regulamenta a organização da ampliação dos tempos de permanência escolar dentro das UMES. De acordo com a alteração realizada pelo Decreto nº 4741/2007) a redação está disposta da seguinte maneira:

As atividades do Projeto "JORNADA AMPLIADA DE ALUNOS" serão desenvolvidas nos seguintes dias e horários:

I - de segunda a sexta-feira, em período contínuo mínimo de oito horas, nas unidades municipais de ensino que disponham de estrutura própria para o atendimento sem intervalos;

II - de segunda a quinta-feira, das 7h30 às 11h30 e das 13h30 às 17h30, nas unidades municipais de ensino que não disponham de estrutura própria para o atendimento sem intervalos.

Parágrafo Único - Poderão ainda ocorrer atividades em outros dias e horários, a critério da Secretaria Municipal de Educação, que divulgará eventual programação em tempo hábil. (Redação dada pelo Decreto nº 4741/2007) (Santos, 2006a).

O Projeto "Jornada Ampliada de Alunos" acontecia durante o período contrário ao turno escolar regular, oferecendo atividades esportivas, artísticas, culturais e de preparação para o mundo do trabalho de forma contínua. O projeto "Para ver a banda tocar" era realizado nas UMEs de acordo com a organização escolar (Azurza, 2022).

Percebe-se em Santos um constante e crescente interesse e investimento por parte do poder público municipal em adquirir novos próprios públicos para que se tornem escolas de tempo integral.

No final de 2023, a rede municipal de educação de Santos expandiu seus serviços com a aquisição de dois novos espaços, localizados nos bairros de Piratininga e Campo Grande, visando aumentar a oferta de educação integral na cidade (Santos, 2024).

Um dos novos espaços, situado no Campo Grande, o imóvel, que antes era alugado, será dedicado à expansão da educação integral. A aquisição custou R\$ 13.700.000,00 e o imóvel foi declarado de utilidade pública (Santos, 2024).

O outro terreno, com área de 1.103 metros quadrados, está localizado no Piratininga. Nesse local, será construída uma nova unidade municipal de educação com atendimento integral. O investimento da Prefeitura nesse terreno foi de R\$ 1.150.000,00, com a desapropriação oficializada em outubro de 2023 no Diário Oficial de Santos (Santos, 2024).

Espaço extraescolar

Além do ambiente escolar, a Lei Ordinária nº 2394/2006 reconheceu a importância de utilizar outros espaços comunitários, ampliando o conceito de educação para além dos muros da escola: "O Programa Escola Total poderá utilizar outros espaços comunitários, ampliando as oportunidades educativas para além do ambiente escolar tradicional" (Santos, 2006a).

Essa visão foi mantida e detalhada no Decreto nº 4675/2006, que consolidou a ideia de que a educação integral deve incluir a comunidade e outros ambientes como parte fundamental do processo educativo: "Além dos espaços escolares, serão integrados ao programa outros ambientes comunitários, que também serão considerados espaços educativos" (Santos, 2006c).

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) opera com sete núcleos educativos espalhados pela cidade, integrando a jornada ampliada do Programa Escola Total. Além disso, há três escolas com atendimento híbrido, onde parte dos alunos permanece em tempo integral na unidade de ensino, e oito unidades municipais de educação em tempo integral voltadas para o Ensino Fundamental. Em todas essas modalidades, os estudantes participam de atividades artísticas, esportivas e pedagógicas. Nestas unidades, embora a legislação (Santos, 2006c) utilize a nomenclatura Escola Total para a política municipal, a Prefeitura vem utilizando o nome de Escola Integral em seus materiais e divulgações. Estes caminhos e opções feitas pelo poder público podem indicar alterações de percurso nas políticas que vão além da mera nomenclatura.

Categoria 3: Educação em tempo integral

Metas municipais para o atendimento em tempo integral

O estabelecimento de metas claras para a educação integral foi uma preocupação desde o início. A Lei Ordinária nº 2394/2006 determinou que fossem criadas metas anuais para ampliar o atendimento em tempo integral, com o objetivo de incluir progressivamente mais alunos nessa modalidade: "Serão estabelecidas metas anuais para a ampliação do atendimento em tempo integral, com o objetivo de garantir a inclusão progressiva de um maior número de alunos" (Santos, 2006a).

Essa preocupação com as metas foi reiterada na Lei Ordinária nº 3914/2021, que, através do Plano Municipal de Educação, projetou a ampliação do atendimento em tempo integral como uma das metas para a próxima década: "A meta 6 do PME prevê a ampliação do atendimento em tempo integral, com foco no desenvolvimento integral dos alunos, estabelecendo objetivos para a próxima década" (Santos, 2021).

Avaliação e monitoramento das metas

O monitoramento e a avaliação das metas estabelecidas para a educação integral também foram questões centrais abordadas pelas legislações. A Lei Ordinária nº 2394/2006 introduziu mecanismos de avaliação periódica para garantir a melhoria contínua do programa: "O cumprimento das metas será monitorado por meio de avaliações periódicas, visando a melhoria contínua do programa" (Santos, 2006c).

O Decreto nº 4675/2006 complementou essa abordagem ao regulamentar o monitoramento das metas do "Programa Escola Total", garantindo que as ações implementadas fossem continuamente adequadas às necessidades do programa: "O monitoramento das metas do Programa Escola Total será realizado conforme as diretrizes estabelecidas neste decreto, assegurando a adequação e eficácia das ações implementadas" (Santos, 2006c).

Apesar da legislação apontar para esta avaliação periódica, o único documento encontrado que dispõe sobre a avaliação do programa foi o "Programa Escola Total: Primeiros resultados e monitoramento como ferramenta de gestão", publicado em 2012 pela prefeitura no governo de João Paulo Tavares Papa, com o objetivo de compartilhar a experiência de implementação do tempo ampliado nas escolas e núcleos.

A despeito dos poucos resultados divulgados sobre a avaliação e monitoramento das realidades de tempo integral, na redação do Plano Municipal de Educação vigente (2021 - 2031), a Lei Ordinária nº 3914/2021 reforçou a importância dessa estratégia ao prever que as metas do fossem acompanhadas e avaliadas periodicamente, assegurando o cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos: "As metas do PME serão acompanhadas e avaliadas periodicamente para garantir que os objetivos educacionais do município sejam alcançados" (Lei Ordinária nº 3914/2021, Art. 9º), sendo a Meta 6 especificamente sobre a educação em tempo integral.

SÍNTESE DA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL E ANÁLISE COMPARATIVA

A análise comparativa entre a educação integral em Santos e Cubatão revela diferenças significativas tanto na trajetória histórica quanto na implementação prática, especialmente quando analisamos em termos de legislação, organização dos espaços escolares, e estratégias de contratação de educadores, que refletem as trajetórias distintas das duas cidades na implementação da educação em tempo integral.

Em Santos, a legislação que rege a educação integral foi instituída há muitos anos, com a criação do Programa Escola Total em 2006. Esse programa, pioneiro na cidade, foi regulamentado por diversas leis e decretos municipais, consolidando-se ao longo do tempo como uma política pública comum a toda a rede municipal. A lei de 2006, embora antiga, estabeleceu as bases para a organização da educação em tempo integral, focando na ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas e, também, na utilização de espaços extraescolares para atividades educativas. Com o tempo, a legislação foi complementada por outros documentos, incluindo o Currículo Santista de 2020, que, apesar de recente, ainda apresenta uma abordagem conteudista e segregada das oficinas em relação aos demais saberes curriculares, de modo que o currículo da educação integral aparece desvinculado dos demais saberes.

Um aspecto que distingue Santos é o planejamento cuidadoso dos espaços escolares, que foram adquiridos ou construídos especificamente para atender às necessidades da educação em tempo integral. Os prédios escolares em Santos foram adquiridos e construídos intencionalmente para atender às necessidades das Escolas de Tempo Integral (ETI), o que demonstra um planejamento não apenas em relação ao tempo, mas também aos espaços dedicados ao desenvolvimento integral das crianças. Essa infraestrutura consolidada reflete o compromisso da cidade em oferecer um ambiente adequado para a educação integral.

Por outro lado, Cubatão ainda está em um estágio inicial no que diz respeito à regulamentação da educação em tempo integral. As poucas legislações existentes são recentes, como as resoluções de 2023, que estabelecem diretrizes para a parte diversificada do currículo. A ausência de um currículo próprio e a falta de uma identidade comum entre as escolas da rede municipal evidenciam que o município ainda está em processo de desenvolvimento e consolidação de sua política de educação integral.

A falta de uma tradição consolidada na educação integral em Cubatão se reflete na ausência de uma característica comum entre as escolas, o que dificulta a criação de uma identidade coesa para a rede municipal. Enquanto Santos já percorreu um longo caminho, com

legislação consolidada e espaços físicos planejados para atender às necessidades da educação integral, Cubatão ainda enfrenta o desafio de construir essa base e desenvolver uma identidade para suas ETIs.

Um ponto crítico de divergência entre as duas cidades é a forma de contratação dos educadores. Em Santos, inicialmente, os profissionais que atuavam nas ETIs eram voluntários, e, com o passar do tempo, a contratação passou a ser realizada por Organizações da Sociedade Civil (OSCs). Esse modelo de terceirização, apesar de consolidado, ainda levanta questões sobre a continuidade e a valorização do trabalho desempenhado por esses profissionais, resultando em insegurança profissional e impactos negativos na qualidade do ensino.

Em contraste, Cubatão adota um modelo em que os professores que atuam nas ETIs são todos estatutários, o que garante maior estabilidade e continuidade no processo educacional. A ausência de terceirização no município pode ser vista como uma vantagem em termos de assegurar uma educação integral consistente e comprometida, evitando os desafios enfrentados por Santos com a terceirização.

Essas diferenças refletem as trajetórias distintas das duas cidades na busca por uma educação integral de qualidade. Enquanto Santos possui uma legislação consolidada e uma infraestrutura robusta, enfrenta desafios relacionados à terceirização e à abordagem curricular.

Por fim, as metas para a educação em tempo integral e os mecanismos de avaliação e monitoramento em Santos são mais antigos e enraizados nas práticas educativas do município, refletindo anos de aprimoramento e adaptação. Em contraste, Cubatão ainda está em um estágio inicial, onde as metas e a avaliação dessas práticas estão sendo estabelecidas, em processo de construção de sua identidade em educação integral, pode se beneficiar da estabilidade proporcionada pela contratação de professores estatutários, o que pode representar tanto um desafio quanto uma oportunidade para inovar e adaptar as lições aprendidas por Santos.

ENTREVISTAS

Nesta seção serão apresentados os resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas com dez profissionais da educação, sendo cinco do município de Cubatão e cinco do município de Santos, cidades situadas na Baixada Santista, que possuem políticas públicas de Educação em Tempo Integral vigentes.

No município de Cubatão, foram realizadas entrevistas com cinco gestores, todos funcionários do quadro efetivo de servidores públicos municipais do magistério, que ocuparam diferentes cargos na gestão escolar nas Unidades Municipais de Ensino (UME) e na Secretaria de Educação.

O Gestor 1 foi coordenador pedagógico em uma UME de educação infantil, participando da transformação da escola parcial em ETI. Atualmente, é supervisor de ensino e participou ativamente da idealização e implantação de duas ETI de ensino fundamental anos finais no município de Cubatão.

A Gestora 2 é coordenadora pedagógica na rede municipal há 15 anos e, em 2023, vivenciou a transformação da UME em que trabalha de escola parcial para ETI, tornando-se uma ETI de ensino fundamental nos anos iniciais do ensino fundamental.

A Gestora 3 já trabalhou como coordenadora do Centro de Apoio Pedagógico e Formação Continuada da Secretaria de Educação e atua como coordenadora pedagógica em ETI do município.

A Gestora 4 é diretora de escola e, em 2016, trabalhou com formação continuada de professores, especificamente com foco na educação integral e em projetos para as escolas de tempo integral.

A Gestora 5 é diretora de escola e ingressou na rede municipal de Cubatão em 1992. Ela era diretora em uma unidade de ensino fundamental anos iniciais e finais quando recebeu o convite para implementar um projeto de educação integral em uma escola de educação infantil que se tornaria escola de tempo integral, aceitando e vivenciando sua primeira experiência com a ETI.

Na cidade de Santos, foram realizadas entrevistas com outras cinco gestoras que trabalham na rede municipal em diferentes períodos e com diversas atuações, tendo passado pela Secretaria Municipal de Educação e por Unidades Municipais de Educação (UME).

A Gestora 6 atuou como gestora da Secretaria Municipal de Educação, participando dos estudos iniciais, da realização do projeto piloto em uma escola municipal e, posteriormente, da implementação das ETI no município de Santos.

A Gestora 7 trabalhou em uma UME da rede municipal como Técnica de Orientação Educacional (TOE), coordenando os educadores que atuavam nas oficinas durante a jornada ampliada da escola.

A Gestora 8 também atuou na Secretaria Municipal de Educação, participando dos estudos e da implementação do projeto piloto de ETI, dos primeiros núcleos e das primeiras

ETIs no âmbito da Secretaria. Ela é coordenadora pedagógica e, após deixar a Secretaria, trabalhou em uma ETI, onde permaneceu por 9 anos.

A Gestora 9 tem experiência na educação básica e no ensino superior. No município de Santos, sua experiência com a educação integral foi na Secretaria, onde atuou como gestora e foi uma das idealizadoras dos projetos de educação integral e das escolas de tempo integral na cidade.

Por fim, a Gestora 10 é diretora de escola e atuou como gestora em duas ETIs. Atualmente, exerce a função de chefe da seção de educação integral na Secretaria de Educação.

No Quadro 1, encontram-se as informações referentes ao perfil dos participantes entrevistados. A caracterização dos participantes inclui dados como nome, idade, formação e tempo de atuação na ETI. Os nomes dos participantes são fictícios para preservar suas identidades.

Quadro 1- Caracterização dos participantes

Nome	Idade	Formação	Tempo de experiência com ETI	Local de atuação
Gestor 1	45 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Pedagogia - Licenciatura em História - Mestrado na área de Formação de Professores - Doutorado na área de Políticas Públicas 	10 anos	Escola e Secretaria de Educação
Gestora 2	44 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Pedagogia 	2 anos	Escola
Gestora 3	54 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Pedagogia - Licenciatura em Letras - Especialização em Psicopedagogia - Especialização em Educação Especial 	5 anos	Escola e Secretaria de Educação
Gestora 4	47 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em 	10 anos	Escola e

		<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia - Especialização em Alfabetização e Letramento - Direito Educacional 		Secretaria de Educação
Gestora 5	54 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Pedagogia - Licenciatura em Letras - Especialização em Educação Infantil 	4 anos	Escola
Gestora 6	78 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Pedagogia - Especialização 	8 anos	Secretaria de Educação
Gestora 7	27 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Pedagogia - Mestrado na área de Formação de Professores 	6 anos	Escola
Gestora 8	58 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Pedagogia - Especialização em Psicopedagogia - Mestrado em Supervisão e Currículo 	16 anos	Escola e Secretaria de Educação
Gestora 9	73 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Pedagogia - Licenciatura em Educação Física - Mestrado em Educação 	7 anos	Secretaria de Educação
Gestora 10	56 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Pedagogia - Mestrado em Educação 	8 anos	Escola e Secretaria de Educação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A análise das entrevistas semiestruturadas realizadas na pesquisa de campo foi conduzida por meio da análise de conteúdo, uma metodologia qualitativa amplamente adotada em pesquisas na área da educação. Segundo Minayo (2014), essa abordagem compreende um conjunto de técnicas destinadas a analisar e interpretar conteúdos de comunicação de forma sistemática e objetiva, com o objetivo de identificar características e padrões presentes nas mensagens.

A escolha das categorias é um passo crucial nas pesquisas de análise de conteúdo, pois elas funcionam como guias para a interpretação dos dados. Minayo (2012) destaca que a definição cuidadosa das categorias é essencial para assegurar a validade e a precisão da análise. Nesta pesquisa, as categorias estabelecidas para a análise dos dados obtidos nas entrevistas foram: 1. Educação Integral; 2. Território; 3. Educação em Tempo Integral.

Categoria 1: Educação Integral

Embora os municípios de Cubatão e Santos sejam vizinhos, as políticas públicas de implementação das ETI ocorreram em momentos diferentes e são vivenciadas de maneiras variadas. Durante as entrevistas, buscou-se compreender as concepções dos gestores que atuam nos dois municípios, com o objetivo de identificar as similaridades e diferenças nas perspectivas dos profissionais da educação que trabalham nas escolas e nas Secretarias de Educação.

Na categoria "Educação Integral", foram estabelecidas duas subcategorias: a primeira, intitulada "Concepção de Educação Integral", e a segunda, "Projeto Político Pedagógico nas Escolas de Tempo Integral".

Concepção de Educação Integral

De acordo com Guará (2006), a educação visa não apenas a formação e desenvolvimento cognitivo do aluno, com aprendizagem de conteúdos pré-selecionados e acúmulo informacional, mas também o seu desenvolvimento global. O objetivo da educação integral é que os alunos aprendam a aprender história, geografia, matemática e todas as demais áreas do conhecimento.

Bom, educação integral, entendo como uma educação que abranja as diferentes áreas do ser humano, pensando em todas as suas dimensões, não é? Tanto a questão mais cognitiva, daqueles conteúdos que a escola trabalha, propriamente dito, dentro das disciplinas, mas também uma formação humana em relação a vários aspectos, questão artística, corporal, emocional, social, enfim, acho que a educação integral abrangeria toda a complexidade e a totalidade do ser humano (Gestora 2).

A Gestora 2 destaca a diferença entre educação integral e educação em tempo integral. Enquanto a primeira abrange todas as dimensões do ser humano, incluindo aspectos cognitivos, artísticos, corporais, emocionais e sociais, a segunda se refere mais ao tempo estendido que as crianças permanecem na escola.

A escola de desenvolvimento humano, para o desenvolvimento humano, é uma escola que precisa ir muito além dessa ampliação de tempo (Gestora 3).

Para a Gestora 3, a escola de educação integral precisa ser uma escola de desenvolvimento humano, o tempo é apenas uma categoria importante na escola, porém, o tempo está à serviço da tarefa mais importante que é o desenvolvimento humano dos alunos.

O aluno precisa sair da cela de aula para ir para a escola, e a escola vai além dos muros da escola. É preciso oportunizar para esses meninos espaços de cultura, espaço de acesso ao esporte, espaço de acesso à lazer, além do parque da escola, se é que algumas escolas tem parque para oferecer. É um engano, pois os alunos do ensino fundamental, depois que saem da educação infantil parece que ele deixa de ser criança. Tratam como criança só até a educação infantil, saiu da educação infantil deixa de ser criança. E o espaço de lazer e de socialização precisa estar em todos os lugares, inclusive para o próprio corpo docente (Gestora 3).

A Gestora 3 aponta que a educação integral precisa estar presente na forma de ocupar os espaços escolares e a estrutura deles. Pensar em educação integral vai muito além da questão da ampliação do tempo, conforme os demais gestores também expuseram e apontaram para a necessidade de oportunizar outros acessos para além da ocupação da sala de aula.

Entendo que a Educação Integral considera e se preocupa com o desenvolvimento pleno do estudante, considerando não apenas o aspecto acadêmico, mas também social, emocional e cultural (Gestora 6).

Os demais gestores também partilharam uma concepção de educação integral que não se limita à categoria de ampliação do tempo e compreendem que, embora a ampliação do tempo seja muito importante, precisa-se pensar em outros aspectos para compor este tempo ampliado da permanência dos alunos.

A educação integral a gente compreende como uma educação mais holística, uma educação que vai favorecer o desenvolvimento do sujeito, em todas as suas dimensões, é uma educação que vai além das questões catedráticas e em tempo integral tá dando um enfoque maior ao tempo, e quando a gente fala de educação integral, não é só o tempo, é tudo, são o sujeitos, os conhecimentos,

os espaços, que aí entraria a questão dos territórios também e quando a gente fala em tempo integral, eu tô dimensionando que eu estou aumentando o tempo, mas depende da qualidade do que é oferecido nesse tempo (Gestora 8).

A percepção do conceito de educação integral está presente de modo muito similar nas concepções apresentadas pelos entrevistados dos dois municípios. Apesar das diferenças nas escolas de ETI, a concepção dos gestores que participaram da entrevista é muito próxima, pautando-se essencialmente na ideia de que a educação integral se preocupa com o indivíduo e o seu desenvolvimento global, coadunando com as ideias de autores e referências já abordadas nesta pesquisa.

Então acho que educação integral trata mais da questão da formação, de forma mais integrada, assim que nós não tratamos apenas do currículo, desse currículo engessado de que tem as disciplinas as disciplinas previamente colocadas, então na educação integral a gente trata dessa formação do indivíduo na sua totalidade (Gestora 5).

Apesar das similaridades na forma de pensar dos gestores, os municípios possuem históricos diferentes no início das políticas públicas e no tempo de implantação, o que os distancia. Sabendo-se do modo distinto como as escolas de tempo integral se organizam, buscou-se compreender como se configura outro aspecto presente nas escolas: como ocorre e se ocorre a articulação entre o que os gestores acreditam ser uma educação integral e o Projeto Político-Pedagógico das escolas de tempo integral.

Projeto Político-Pedagógico nas Escolas de Tempo Integral

De acordo com Libâneo (2005), o Projeto Político-Pedagógico de uma escola tem uma função semelhante à de uma bússola que orienta todas as ações, proporcionando um mecanismo para a verificação da coerência entre o que se planeja e o que se executa.

Com relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), a Gestora 2 destacou a necessidade de adotar uma estratégia de reformulação do PPP da escola quando esta se tornou uma Escola de Tempo Integral (ETI).

Quando teve essa situação de implantar a educação de tempo integral na escola, foi o momento em que a gente reformulou totalmente o PPP. Este momento de pensar a proposta da escola foi uma oportunidade para repensar a identidade da instituição e construir coletivamente uma nova proposta educativa (Gestora 2).

Pensar em uma educação integral em uma escola de tempo integral é necessário organizar o que e como será constituído o projeto da escola. Foi assim que a educação

antirracista e os projetos temáticos são exemplos de como a escola da Gestora 2 faz para criar uma identidade própria e oferecer uma educação mais significativa e com uma característica coletiva, constituindo experiências de projetos de diversos de temas transversais para serem desenvolvidos ao longo do ano.

Potencializou muito essa coisa de fazer as coisas coletivamente, porque antes eram experiências muito individualizadas, por exemplo, em relação à educação antirracista (Gestora 2).

Da potencialidade da transformação da escola parcial em uma Escola de Tempo Integral (ETI), a Gestora 2 apresenta o processo coletivo de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que tem sido fundamental para criar a identidade da Unidade Municipal de Ensino (UME).

Para Libâneo (2005) o PPP é o documento que expressa o compromisso da escola - e de todos os profissionais envolvidos no processo educativo - com uma educação de qualidade para todos os alunos.

E agora nós estamos reestruturando novamente esse projeto, a princípio essa conversa ela se restringe aos profissionais da escola e com a Associação de Pais e Mestres (APM) também e o Conselho de Escola, eles participam dessa discussão, mas as decisões são tomadas majoritariamente pelos professores e pela equipe gestora, esse é um ponto que nós estamos revendo agora nessa elaboração do PPP (Gestora 4).

A Gestora 4, diretora de uma escola municipal de educação infantil em Cubatão, tem o alunado da UME composto por crianças que moram em três territórios diferentes: as que moram no entorno da escola, as que moram em um bairro distante e que já fazem parte da demanda escolar há alguns anos e, a partir de 2024, as crianças de outro bairro distante começaram a estudar lá. "Isso é uma questão que já surgiu como uma questão que nós precisamos considerar no nosso PPP" (Gestora 4), não se trata de pensar apenas no local onde a escola está situada, faz-se necessário conhecer e pensar em propostas que o território de moradia das crianças seja estudado por elas.

Um dos apontamentos feito pela Gestora 4 é a necessidade de atualização do PPP da escola e da participação da comunidade escolar nesse processo, inclusive porque uma questão que tem surgido dentro da escola é a necessidade de considerar e conhecer o local da moradia das crianças. Libâneo (2008) expõe que a construção do PPP de uma escola deve ser realizada com a participação ativa da comunidade escolar - professores, alunos, familiares e responsáveis pelos alunos e todos os funcionários da escola - para que seja de fato uma construção coletiva.

A Gestora 5 conta sobre o processo de construção da identidade da escola que era diretora e como foi a participação familiar no PPP da escola, indica que durante o processo de

participação é preciso que a escola entenda a família como parte do projeto, mas que os profissionais da educação não esqueçam da importância e necessidade de sua função técnica.

Os pais trazem questões de senso comum que a escola não pode se dar ao luxo de colocar, entendeu? Por exemplo, hoje talvez eu tivesse uma discussão na escola de que não existe obrigatoriedade de trabalhar a questão de gênero, que os meninos brincam com carrinho e as meninas brincam com bonecas. Essa discussão aconteceu na escola e não é uma escolha dos pais. Não pode ser uma escolha dos pais, né? Então dentro da teoria histórico-crítica a gente foi entendendo que a construção técnica e política quem decide é o corpo docente. As famílias vão se apropriando disso e até interferindo, mas a partir daquilo que o corpo docente acredita e a comunidade respeita a escola. Hoje os pais acreditam no projeto, mas não acreditavam, pois crianças sujas eram sinônimo de desleixo. E aí a gente foi fazendo formação para pais, e até hoje há um processo muito diferenciado de formação desses pais, do que é homofobia, a questão do brincar e por aí vai. E aí a escola vai se construindo também, tem que ter um processo de formação das famílias, se não acontecer isto a resistência continua (Gestora 5).

A importância de ter um PPP alinhado com os documentos oficiais, a realidade escolar e considerar a comunidade para que este projeto seja construído coletivamente não implica em responsabilizar as famílias pelas escolhas técnicas.

Conforme exposto por Libâneo (2005), a elaboração do PPP precisa considerar também a função social da escola, que é a de formar cidadãos críticos e participativos. A Gestora 5 explana sobre o trabalho de estruturação de um PPP, que busca proporcionar para as crianças momentos de aprendizagem, pautado no que a teoria histórico-crítica apresenta e na relação com as famílias foi também proporcionando aprendizagens e construindo ideias com esses sujeitos, apresentando o projeto da escola e sendo parte de seu desenvolvimento.

A Gestora 6 destaca como, no município de Santos, pensar no PPP considerando o território no qual a escola está inserida alterou o funcionamento das escolas e o relacionamento com a comunidade.

E a escola passou também a entender que ela precisava trabalhar com a comunidade e das escolas começou a vir o projeto também das próprias diretoras de abertura das escolas no final de semana para as famílias, o dia da família e alunos. E isso só aumentou a dinâmica da educação integral, então os pais vinham, os pais não só vinham para utilizar as salas de computadores e a quadra que as escolas têm, mas eles também vinham para ajudar a manutenção da escola, a fazer alguns consertos, enfim, ajudar a diretora. Houve também um entrosamento maior da própria escola com a comunidade em geral, a comunidade se sentiu participante (Gestora 6).

Em Santos, essa demanda percebida pelas gestoras da comunidade querer e poder participar da escola não apenas durante a semana, mas também aos finais de semana, fez com que o espaço da escola ganhasse novos significados e diálogos com o território e comunidade

que o habita. As famílias e a vizinhança passaram a ocupar a escola, a interferir no espaço escolar e a estabelecer vínculos relacionais entre os moradores do bairro e trabalhadores da escola.

Eu acho que essa questão do território não serve só para escola de tempo integral. Ele serve para todas as escolas, mas a gente que tá no período integral quando a gente fala de ocupação do território e estar na cidade, eu acho que parte do entendimento também que a cidade está na escola, né? Nós não somos os únicos nesse lugar (Gestora 4).

O PPP da escola precisa considerar a identidade da escola. Esta identidade é constituída por diversos fatores, principalmente a comunidade que participa da escola e o território no qual ela está inserida. Para escola de tempo integral, compreender e dialogar com o território é uma necessidade para a Gestora 4, que acredita na constituição da identidade escolar através do diálogo com o território.

Categoria 2: Território

A categoria do território é fundamental para pensar na educação integral nesta pesquisa. De acordo com as entrevistas realizadas foi possível identificar que as diferenças entre os territórios nos quais as UMEs estão inseridas é muito grande, sendo as diferenças presentes não apenas no comparativo entre os municípios, mas também dentro do mesmo município, contudo, em diferentes bairros.

Eu acredito que o território seja, tanto interno como externo ao espaço escolar, ele é parte do currículo, ele precisa integrar o currículo. É de onde as crianças estão, de onde elas são, de onde elas precisam conhecer para melhorar (Gestora 3).

Considerando o exposto pela Gestora 3, a categoria território está organizada em duas subcategorias, a primeira denominada como "desafios de articulação com o território" e a segunda como "possibilidades de interação com o território", nas quais as diferentes experiências dos municípios de Cubatão e Santos está presente através das partilhas dos gestores.

Desafios de articulação com o território

Para Santos (2000), em sua obra "Por uma outra globalização", o autor nos lembra que o território não deve ser visto apenas como o lugar, mas como o conjunto de sistemas de objetos e ações que caracterizam cada localidade. Essa visão é fundamental para entendermos a escola de tempo integral, que deve transcender os limites físicos e incorporar o território em sua prática pedagógica, estabelecendo um diálogo com a comunidade, sendo essa ocupação do território não restrita apenas à ocupação dos espaços.

O Gestor 1 relata que a alteração do perfil e da demanda da comunidade fez com que a escola de período parcial se tornasse de tempo integral, através do diálogo com a comunidade escolar, que pedia por uma escola com tempo ampliado.

Quando a gente implementou a escola de tempo integral, os professores eram muito antigos no bairro, a comunidade era muito próxima da escola, e eu sou morador do bairro, eu cresci naquele bairro, então eu conhecia toda aquela comunidade. Então, os vínculos eram muito diferentes, e as próprias propostas tinham a ver com aquela comunidade que a gente conhecia muito bem (Gestor 1).

Do diálogo com a comunidade, os vínculos foram estabelecidos entre os familiares e os profissionais e a partir desta relação às decisões sobre a identidade da escola foram tomadas de modo coletivo. Foi desta maneira que a escola na qual o Gestor 1 era coordenador pedagógico se tornou uma escola de tempo integral. Partindo dessa conquista da comunidade escolar como um todo, os vínculos comunitários tornaram-se mais fortes, contudo, o diálogo com o território é algo limitado para aquela comunidade, pois a ocupação de outros espaços além dos escolares é limitada pelos locais do entorno que podem ser utilizados como espaços educativos, para as infâncias conhecerem e/ou frequentarem com objetivos e finalidades didático-pedagógicas.

O território é um espaço produzido pela ação social, uma construção histórica e social, e não apenas um espaço natural. Ele é resultado de uma prática social que o transforma e lhe dá significado (SANTOS, 2000, p. 47).

A região na qual o bairro está inserido e o que aquele território possui de espaço para ocupação, torna diferente a experiência e a relação da ocupação do entorno. A Gestora 3 aponta para os espaços ocupados do entorno da escola:

Nessa escola nós implantamos e fizemos parcerias com o Conservatório de Música e Dança que era próximo da escola. A escola *nome ocultado* é uma escola que inclusive na estrutura dela, nós tínhamos uma piscina na escola, então nós não conseguimos fazer atividades aquáticas lá periódicas, mas a gente fazia atividades de lazer, o que era interessante. O que mais deu certo foi a parceria com o Conservatório Municipal, nós levávamos as crianças duas vezes por semana e eles além de fazer aula de coral, eles também se apresentavam em outros próprios públicos e em outra cidade, inclusive então é uma oportunidade aos alunos de expandiram o seu conhecimento, de ir além dos muros da escola com muita facilidade. Outra parceria que nós fizemos foi com o Teatro do Kaos. E ofereceu para os alunos uma aula por semana de

teatro, então os alunos também fizeram aula de teatro durante o ano inteiro e faziam suas apresentações. As apresentações ocorriam na cidade de Cubatão, mas na cidade de Santos também, tanto o coral como o teatro. Os alunos tiveram a oportunidade, inclusive, de se apresentar no teatro Guarany e no Teatro Municipal de Santos (Gestora 3).

Embora a experiência da escola acima tenha sido muito positiva, esta mesma escola hoje possui uma característica muito diferente de quando a Gestora 3 trabalhou lá como coordenadora pedagógica. Hoje a escola não tem mais piscina, que foi aterrada após ficar longo período com problemas de manutenção.

Conforme Santos (2000), o território não é apenas o espaço natural, mas resultado da prática social que lhe dá significado, contudo, quando no contexto escolar das ETI, as ações e interações em muitas situações são limitadas pelas diretrizes recebidas e iniciativas - ou a ausência delas - por parte do poder público municipal.

Foi bem interessante, mas infelizmente foi uma experiência que a gente não conseguiu ampliar para rede, porque o Centro de Formação foi fechado e nós não tínhamos como ampliar esse atendimento. Então ocorria muito no paralelo, a implantação do período integral na rede dependia muito da iniciativa da equipe gestora e das parcerias que essa equipe gestora por vezes conseguia com a comunidade (Gestora 3).

No município de Cubatão a oferta de atividades em espaços externos aos escolares é uma característica particular de cada escola, dependendo muito da ação individual de cada gestor para conseguir parcerias. Não existe um projeto de rede e um apoio da administração pública para que isso aconteça, sendo esta responsabilidade omitida, sendo assim, cada gestor de escola age de acordo com as possibilidades que possui no entorno.

Outro aspecto importante de ser destacado a relação com o território, os gestores de Cubatão mencionam a questão da diferença quando a escola é situada no bairro onde as crianças moram e quando a escola está localizada em outro espaço e atende uma comunidade que mora distante e como isso afeta a produção de significado e a relação com o espaço natural.

E eu acho que o acesso das crianças da escola é muito legal, porque assim você pode fazer tudo dentro da escola, as crianças estão ali o tempo inteiro e as famílias estão ali o tempo todo. Então acho que isso interfere bastante no processo. Mas também acho que se a gente for pensar no território do *nome do bairro ocultado*, o que tem ali no entorno para poder pensar numa escola? Que escola vai ser essa? Não sei, eu digo de empobrecimento de repertório mesmo, por não conhecer o bairro. Então assim, por exemplo, ali no *nome da escola ocultado* (bairro distante no qual a escola está localizada e as crianças realizam o trajeto de ônibus escolar), você sai com as crianças e vai para uma pracinha, tem um entorno para explorar. Não sei, tenho essa dúvida mesmo, acho que é uma coisa que precisa ser mais explorada e acho que o que dificulta muito é o lugar de fala, né? Então a gente não tá lá no *nome do bairro ocultado*,

vivendo aquelas questões de moradia, de locomoção, mobilidade urbana, então a gente se distancia disso e eu acho um pouco complicado (Gestora 5).

A Gestora 5 fala sobre os desafios de ocupação do entorno do território escolar em comunidades que foram crescendo e se tornando bairros através da ocupação e construção dos próprios moradores, áreas consideradas de invasão, que não possuem planejamento urbano e os acessos a outros espaços além dos escolares se torna limitado. Além da dificuldade de interação com as famílias e da criação de uma identidade para a comunidade escolar.

O território é um espaço que resulta das relações sociais e econômicas, é um produto da ação humana e não apenas um dado da natureza. A compreensão do território exige a análise das práticas sociais que o constituem e das representações que o definem (SANTOS, 2008, p. 53).

É possível identificar a necessidade de ampliação dos territórios educativos na escola de tempo integral, considerando o contexto de cada escola e as limitações apresentadas pelas entrevistadas. Além disso, são mencionadas as limitações físicas e estruturais da escola, como a falta de espaços adequados para atividades diversas e a ausência de infraestrutura básica, como chuveiros e refeitórios apropriados. Essas limitações são críticas quando se pensa em uma educação que visa o desenvolvimento pleno do indivíduo e o olhar para as múltiplas dimensões do ser.

A gente tem algumas limitações, a gente está num território com poucas possibilidades, no sentido até de fazer parcerias com espaços culturais, centro esportivo (...), não existem esses espaços (Gestora 2).

A relação da escola com o território, também é descrita pela Gestora 2, se trata de uma realidade diferente da escola distante da moradia, contudo, apresenta os fatores das características de bairros mais afastados, conforme relatado também pela Gestora 5. No contexto em que a escola está localizada, no mesmo bairro em que o alunado mora, a gestora ressalta a realidade da localização em uma área com poucas possibilidades de parcerias e que não possui espaços culturais e esportivos, sendo um fator limitante para as experiências de aprendizagem dos alunos e a ocupação do território no qual está inserida.

A escola também não teve uma ampliação ou reconfiguração de seus espaços quando se tornou integral, portanto, a experiência de expandir o repertório cultural e social dos estudantes se torna muito limitada, o que vai contra o princípio da educação integral.

O território influencia na proposta pedagógica da educação integral, eu acredito que sim, que ele deveria influenciar, mas, acho que ele deveria influenciar mais, inclusive se a gente tivesse mais espaços para dialogar (Gestora 2).

Em suma, a análise da entrevista permite compreender que, embora a escola de tempo integral em Cubatão tenha potencial para promover uma educação mais abrangente, há desafios estruturais e territoriais que precisam ser pensados e organizados.

O poder público tinha que ter possibilitado outros espaços de socialização mesmo dessas crianças, para além da escola (Gestora 2).

A Gestora 2 aponta para uma das maiores dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar. A ausência de uma infraestrutura escolar pensada para a escola de tempo integral e ausência também de espaços no entorno para que a ampliação dos territórios educativos exista é essencial para que a educação integral se concretize, proporcionando aos alunos experiências que vão além das paredes da sala de aula e da escola.

Para que o desenvolvimento integral dos alunos aconteça, é necessário um investimento maior do poder público em infraestrutura e políticas que favoreçam a integração da escola com o território, promovendo uma educação verdadeiramente integral dos sujeitos, não sendo esta uma função delegada para as escolas e sem apoio da rede municipal.

No município de Santos, durante a implementação da proposta de ampliação do período escolar das crianças, foi completamente diferente do que ocorre atualmente em Cubatão, uma vez que as possibilidades de ocupação do território são completamente diferentes e foram organizadas pela Secretaria que realizou um mapeamento, fez contato e estabeleceu parceria no município para que as escolas pudessem vivenciá-las.

O clube até muito fechado aqui, que é o de tênis, que ofereceu aulas de tênis. Nós tínhamos três turmas, acho que uns 40 alunos cada turma, que se revezavam na aprendizagem do jogo de tênis. Aqui o Internacional, o Internacional foram aulas de patinação artística, foram aulas de natação. Olha, na realidade houve um engrossamento do que a gente esperava, porque a gente trabalhava também com a possibilidade de transformar Santos em cidade educadora e tudo isso reforçou, por que a gente veio a ganhar o título de cidade educadora? Por haver essa interligação, essa junção com as pessoas (Gestora 6).

Freire (1987) enfatiza a importância da conscientização e da leitura crítica do mundo, onde o território se apresenta como um texto rico a ser lido e interpretado pelos alunos. A escola de tempo integral, portanto, tem o desafio de integrar o território ao currículo, tornando-o um elemento vivo e dinâmico no processo educativo. Contudo, essa integração não pode ser tida como uma responsabilidade exclusiva dos profissionais da educação; o poder público municipal, que administra a escola e o território municipal como um todo, necessita olhar e agir em conformidade com as demandas correlatas à ampliação do tempo escolar, para que a

educação integral seja de fato desenvolvida em sua concepção de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos sujeitos.

A ausência e o distanciamento da integração com o território são fatores presentes nas colocações dos gestores do município de Cubatão, que explicitam os desafios que a localização da escola em uma área com poucas possibilidades de parcerias impõe, limitando as experiências de aprendizagem dos alunos e a expansão do repertório cultural e social de diálogo e ocupação com o território da comunidade.

No município de Santos, as ETIs foram construídas nos bairros para que possam atender a comunidade local, de modo que a lógica do transporte escolar das crianças funciona de modo diferente do que acontece em Cubatão. Assim, os alunos e familiares vivenciam o entorno, tornando mais viável estabelecer essas relações. Quando os alunos estudam em escolas de período parcial e frequentam núcleos no contraturno, eles são levados de ônibus para outros espaços ou ocupam algum espaço fruto de parceria, que está no próprio território do bairro. Essa articulação não é realizada exclusivamente pela escola; o mapeamento e a parceria são organizados pela Secretaria.

*A Escola A e a Escola B, a questão do território envolvendo a população de cada um desses locais dá um diferencial, a população lá da Escola A, eles queriam muito essa escola, essa escola era o sonho daquela comunidade, a escola lá é muito importante, é uma referência muito importante, tem uma senhora lá chamada *nome ocultado* que é uma liderança do Morro, ela foi desde a época da Telma, atrás para conseguir o terreno, tanto que ela foi construída em cima de uma pedra, foi o único terreno que deu e é vertical. Já na Escola B não era tanto assim, o público da escola é um público com um poder aquisitivo um pouco maior, então eles também têm uma relação com a escola um pouco diferente. No morro eles tinham um respeito muito grande em relação à escola. E lá no Escola B, eu cheguei a ir várias vezes, para conversar com os pais, para conversar com a equipe técnica, para conversar com os professores, porque lá demorou muito para engatar (Gestora 8).*

Para além dos desafios relacionados à infraestrutura dos espaços escolares, a ocupação do território e o diálogo com a comunidade também se dá de acordo com a característica da comunidade e da aceitação ou não aceitação dos familiares sobre a transformação da escola parcial em escola de tempo integral.

Possibilidades de interação com o território

O Gestor 1 destaca a importância da relação dos professores com o território, de conhecer o local onde trabalham e de moradia dos alunos. Conta como isso foi potente para a experiência da escola que atuou enquanto gestor.

Esse é um fator decisivo. Você ter uma escola conectada com aquele território, você ter uma comunidade que se apropriou daquela escola naquele território, e você ter profissionais que conhecem bem aquele território, vai fazer toda a diferença (Gestor 1).

As vivências e a relação da escola com o território eram muito fortes naquela comunidade, o que foi proporcionado pelo tempo que os professores estavam na escola e pelo fato de vários profissionais morarem no bairro.

Quando a gente implementou a escola de tempo integral, os professores eram muito antigos no bairro, a comunidade era muito próxima da escola, e eu sou morador do bairro, eu cresci naquele bairro, então eu conhecia toda aquela comunidade. Então, os vínculos eram muito diferentes, e as próprias propostas tinham a ver com aquela comunidade que a gente conhecia muito bem (Gestor 1).

Esse vínculo com a comunidade fez com que a escola conseguisse caminhar de modo a ocupar e interagir com o território no processo de se tornar escola de tempo integral.

Já na escola da Gestora 3 a realidade foi completamente diferente, uma vez que a escola não atendia a população do entorno, os alunos vinham de ônibus e na ocasião do início da oferta de ETI, por ser a população de um bairro mais distante, não se conhecia nem o bairro e nem a família das crianças.

Tem algumas experiências exitosas em que eu participei. Uma delas foi na própria *Nome da escola ocultado*, que é uma escola que não atende a comunidade local, é uma escola que recebe alunos de várias comunidades, então em alguns momentos nós íamos com as crianças, nos ônibus em que as crianças iam e voltavam. Em alguns momentos a gente (equipe gestora) e os professores voltavam com as crianças, no ônibus, para entregar as crianças lá na ponta onde elas eram retiradas no início, e lá fazia uma conversa com a comunidade, conhecia mais ou menos, né? O bairro, o senhorzinho da venda, porque muitas crianças não eram nem os pais que buscavam, eram muito os irmãos. E essa era uma preocupação da nossa escola, então eram crianças buscando crianças, e então, até para entender como é que era essa dinâmica familiar então alguns professores se dispuseram e percorriam o trajeto do ônibus escolar com essas crianças para a comunidade (Gestora 3).

Os professores e a equipe gestora se aproximaram da comunidade na qual a escola estava inserida e passaram a conhecer o local onde as crianças moravam. Para entender melhor a comunidade, a configuração familiar e tentar criar vínculos com as famílias, a equipe escolar decidiu acompanhar as crianças durante o trajeto do ônibus. Essa foi uma maneira encontrada para superar os desafios do distanciamento entre o território de moradia das crianças e o contexto da vivência delas, uma realidade comum em escolas que não estão localizadas nas comunidades onde seus alunos moram.

O território é uma construção social, resultado da interação entre os seres humanos e o espaço. As desigualdades no território, como a distribuição desigual de equipamentos culturais e de lazer, refletem a estrutura de poder e

o capital acumulado nas diversas regiões (Santos, 2008, p. 145).

Em Cubatão as desigualdades no território são muito evidentes para a vivência do cotidiano escolar e das relações de ação e interação dos alunos com o território, pois quando a escola está situada em bairros mais afastados do centro da cidade a experiência de ocupação do território no entorno da escola é muito limitada pela ausência dos equipamentos culturais e de lazer, de modo que a estrutura de poder é reforçada diariamente.

A Gestora 4 trabalha em uma escola no centro da cidade e relata que, apesar do distanciamento entre a escola e os familiares, devido à localização geograficamente distante da comunidade onde reside a maior parte dos alunos, encontrou pontos positivos em ter a escola situada no centro da cidade. Isso porque a localização central abre possibilidades de interação com outros espaços públicos, administrados por diferentes secretarias, localizados no entorno escolar.

Então, nós temos um privilégio, de estar aqui no centro da cidade, então isso para gente oportuniza algumas situações que talvez se nós estivéssemos em um bairro mais periférico, a gente não conseguiria. Por exemplo, nós temos o projeto de "iniciação ao meio aquático", porque acontece aqui no *nome do lugar ocultado*, a gente só consegue porque nós não necessitamos do transporte para levar as crianças, então a gente consegue ir andando com as crianças até ali (Gestora 4).

As possibilidades vivenciadas são ofertadas por esta localização central e as possibilidades de ocupação dos territórios. A interação é facilitada pela proximidade dos outros espaços que se deseja ocupar, o que permite que a escola organize, por iniciativa própria, projetos e a ocupação desses espaços.

A concentração de equipamentos culturais, de lazer e de interação social em determinadas áreas é um reflexo das dinâmicas do capital. Áreas mais privilegiadas economicamente tendem a possuir mais e melhores equipamentos, enquanto regiões menos favorecidas ficam com uma infraestrutura mais precária (Santos, 2006, p. 78).

A vantagem da localização central possibilita a locomoção sem a necessidade de apoio externo e transporte para os alunos. Contudo, como ressalta a gestora entrevistada, essa realidade é possível devido à localização privilegiada no centro da cidade, o que não reflete a realidade e o contexto da maioria das ETIs do município de Cubatão.

Antes de as escolas se tornarem ETIs em Santos, o primeiro passo tomado pelo município para ofertar educação em tempo integral foi a criação dos núcleos. Os núcleos eram espaços nos quais as crianças frequentavam em período oposto ao da jornada escolar. Havia uma quantidade limitada de vagas por escola, e os alunos frequentavam algum espaço do

município para vivenciar a jornada ampliada (nomenclatura adotada em Santos). O transporte das crianças era feito de ônibus quando os espaços eram distantes e, quando próximos, as crianças iam caminhando, sempre acompanhadas por um educador responsável.

E o primeiro grupo que nós chamamos foi em abril de 2005, nós chamamos os presidentes das associações de moradores. Contamos para eles o que nós estávamos discutindo, ficaram encantados e quiseram participar. E eles nos ajudaram a buscar os locais, aí vieram as igrejas, aí vieram os clubes, os clubes de Santos, todos se dispuseram a fazer o complemento (Gestora 6).

A oferta de ampliação do tempo de escolarização dos alunos começou estabelecendo uma relação com o território. A Secretaria de Educação do município mapeou os diferentes espaços, realizou a interlocução com diversos sujeitos e então iniciou a proposta de educação em tempo integral.

Para você ter uma ideia, um clube que é até muito fechado aqui, ofereceu aulas de tênis. Nós tínhamos três turmas, acho que uns 40 alunos cada turma, que se revezavam na aprendizagem do jogo de tênis. Aqui o Internacional, o Internacional foram aulas de patinação artística, foram aulas de natação. Olha, na realidade houve um engrossamento do que a gente esperava, porque a gente trabalhava também com a possibilidade de transformar Santos em cidade educadora e tudo isso reforçou e a gente veio a ganhar o título de cidade educadora por haver essa integração, essa junção com as pessoas (Gestora 6).

O projeto caminhava de modo muito dialógico com outras secretarias e proporcionava a interação com diferentes espaços do município. Esta iniciativa fez com que a cidade buscasse o título de "Cidade Educadora".

A gente estava na Seduc, lá na Assis Correia e a gente estava indo para sala da Secretária. Eu fui "Secretária, a senhora já ouviu falar de um projeto chamado Cidade Educadora?", ela falou "não", falei vamos estudar, vamos pensar, se a senhora não quer que Santos seja uma Cidade Educadora, "vamos, vamos", ela era toda empolgada. E aí eu comecei a pesquisar (Gestora 8).

A Gestora 8 trabalhava na equipe técnica da Seduc Santos na época que a educação integral foi implementada na cidade, quando iniciou o movimento para que a cidade se tornasse uma cidade educadora.

Tem toda uma papelada que você tem que aderir, uma carta de princípios. E aí o Prefeito adere, todo mundo tem que aderir e assinar embaixo. E aí tem o pagamento, existe um pagamento para você ser sócio, desta associação das cidades educadoras. E aí tem isso também a prefeitura paga, monta todo o processo e aí a gente manda para a prefeitura. E aí tem o jurídico da prefeitura que conseguiu a parte burocrática, o Papa (prefeito na época) era professor. Ele achou o máximo a ideia e assinou concordando. E aí no dia, olha eu me arrepio de lembrar, foi a coisa mais linda que você possa imaginar, a gente montou um palco na frente do Palácio lá do prefeito. Eles fizeram uma apresentação de dança que eu vou mandar para você, que eles fizeram essa mesma no teatro municipal e tinha cortejos de várias escolas com bandas

chegando naquelas ruazinhas. Imagina a Praça Mauá, tem aquela ruazinha que vem de trás ali da prefeitura, tem a do correio, tem aquela que vinha da Seduc, enfim, fechou ali tudo e as crianças foram chegando com cortejos, batendo, batucando e com aquelas flâmulas. Olha, só de lembrar é a coisa mais linda, eu chorava e eu chorava (Gestora 8).

A Cidade Educadora é um conceito que reflete a ideia de uma cidade que, para além da escola, oferece um ambiente propício ao aprendizado contínuo e à formação integral de seus habitantes. Esse modelo busca integrar a educação ao cotidiano da cidade, conectando diversas políticas públicas e ações que envolvem não só o sistema educacional formal, mas também áreas como saúde, transporte, cultura, segurança e meio ambiente. A educação integral, por sua vez, é uma proposta que visa o desenvolvimento completo do indivíduo, abrangendo não só aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e culturais. Nesse contexto, a cidade educadora se torna um espaço de aprendizagem que vai além das paredes da escola, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento humano de todos os cidadãos, em todas as idades.

A integração entre cidade educadora e educação integral é clara quando entendemos que ambas propõem a construção de um ambiente onde a educação se dá de forma contínua e multifacetada. No modelo de cidade educadora, todos os aspectos da vida urbana são pensados para favorecer o aprendizado e o desenvolvimento integral do ser humano. A cidade não apenas oferece infraestrutura e serviços, mas também cria oportunidades para o exercício da cidadania, a promoção da inclusão social e a valorização da diversidade. De acordo com a Aieta e Zuin (2012), as cidades educadoras devem ser compreendidas como espaços que estimulam a participação ativa da comunidade e a aprendizagem ao longo da vida, um princípio central da educação integral.

Além disso, a cidade educadora deve garantir que as políticas públicas e os serviços urbanos sejam acessíveis a todos, em especial às populações em situação de vulnerabilidade. Isso significa que a educação integral, dentro do conceito de cidade educadora, precisa ser inclusiva e considerar as diferentes necessidades dos indivíduos, respeitando a pluralidade de experiências e culturas. A cidade educadora, portanto, deve ser capaz de envolver não apenas as escolas, mas também as famílias, organizações comunitárias, espaços culturais e serviços públicos em um processo de educação constante. Segundo Aieta e Zuin (2012), as cidades educadoras devem ser ambientes que favorecem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, no qual todos tenham direito a um processo educacional que os leve à plenitude de seu potencial humano.

Nesse sentido, a cidade educadora e a educação integral se reforçam mutuamente, pois ambas buscam transformar a cidade em um lugar de aprendizagem permanente, onde todos têm acesso a uma educação que respeita suas singularidades e potencializa suas capacidades para a vida em sociedade. As cidades educadoras, ao promoverem esse tipo de ambiente educativo, oferecem uma educação que se estende para além da escola e integra todos os aspectos da vida urbana, tornando a cidade um espaço de crescimento e desenvolvimento contínuo para seus habitantes. Assim, com o título de Cidade Educadora, o município de Santos prosseguiu avançando em tornar os espaços comuns em espaços educativos.

E nós não fomos escolhidos somente por nós termos educação integral. Obviamente, o fato de outras atividades da cidade, a utilização dos espaços, tanto do teatro municipal com aulas, com atividades de dança, música, instrumental, teatro, etc. Os esportes espalhados pela cidade. Aquilo que se oferece ao munícipe e que é entendido como uma forma de educação. E aí, o fato de usar os territórios foi mais significativo. Deu uma força para a gente ser escolhido (Gestora 6).

Apesar da cidade ter realizado este movimento motivado pela Seduc da cidade, outras secretarias precisaram participar do projeto para que fosse de fato materializado nos diferentes espaços da cidade.

Aí a gente fez a carta onde o Papa assinou, tamanho grande, aí uma criança entrou carregando e aí teve apresentações porque era a maioria dos projetos de educação integral. E assim foi o nosso lançamento da ideia de Cidade Educadora, mas a ideia de Cidade Educadora não é só da Secretaria de Educação, né? Isso tem a ver com segurança, tem a ver com o esporte, tem a ver com cultura, tem a ver até com as ciclovias (Gestora 8).

O movimento para elaborar a carta, assiná-la e obter o selo de "Cidade Educadora" exigiu uma mobilização coletiva das diversas secretarias da cidade.

Por exemplo, essa história da gente pôr a mão e parar o trânsito, não está restrito a ideia só da Secretaria de Educação e isso foi um desafio. Isso porque as outras Secretarias da Cidade Educadora também podem educar, então uma Secretaria de Obras precisa sinalizar bem para ninguém se machucar, enfim todas as Secretarias são importantes. Inclusive a representação era uma colmeia. E aí cada pedacinho da Colmeia era uma secretaria e a gente teria que ver a criança a partir de todas as secretarias e não uma única né? Porque ela é saúde, ela é cultura, ela é esporte, ela é Bem-estar Social. Enfim, então acho que a gente desenhou bastante coisa nesse sentido de não ter justaposição, para que as ações do governo se articularem. É bem difícil, Pedro bem difícil, com algumas secretarias a coisa fluiu bem legal, foi tranquilo e outras não conseguiam compreender (Gestora 8).

O prefeito da época realizou um esforço conjunto, conforme apontado pelas Gestoras 6 e 8, para que as ações fossem coordenadas. Entretanto, mesmo com o esforço da Seduc e o

apoio do prefeito era um trabalho que demandava muita dedicação, e atualmente, manter esse trabalho coordenado tem sido um desafio ainda maior.

Nós chegamos a ter nós chegamos a ter um departamento dentro da Seduc para cuidar do transporte, eram 40 ônibus que faziam esse trabalho, levaram os alunos da manhã, que passaram almoçar na escola, outra questão que foi levantada também por causa da educação integral é que se alimentavam na escola, saíam pegavam ônibus iam para o lugar que ficariam no contraturno, depois eles voltavam e dali os pais esperavam por eles no final do dia, os que estudavam de manhã iam à tarde, os que estudavam à tarde iam de manhã para o contraturno e vinham para a escola à tarde, quando chegavam do contraturno também almoçavam na escola e ficavam na escola, os outros iam para o clube ou para o quartel ou para o campo de futebol piscinas, eram 40 ônibus que faziam esse percurso também orientados pela Secretaria da Educação (Gestora 6).

Para manter os alunos ocupando os diferentes espaços da cidade, era necessário movimentá-los por ela. Entre os desafios para esse movimento e ocupação estava a quantidade de transporte dedicada exclusivamente para atender os alunos da jornada ampliada, que eram atendidos em diferentes espaços da cidade.

Hoje o selo de cidade Educadora é para mim é uma luta, né? Porque assim, não há um entendimento, necessariamente, assim, os secretários de outras secretarias, da necessidade de desenvolvimento com a educação (Gestora 10).

As conquistas para os territórios são marcadas por disputas, rupturas e possíveis descontinuidades. Manter o selo de "Cidade Educadora" significa continuar a luta para desencadear ações conjuntas com outras secretarias, garantindo que o território da cidade seja pensado, organizado e ocupado sob uma perspectiva educadora.

Agora, quando você constrói a escola e a escola tem condições de funcionamento, todas essas atividades que se compõem. Por exemplo, aqui em Santos, cinco ou seis foram construídas com essa concepção. Considerando que nós não temos espaço para construção em Santos, já foi um número significativo (Gestora 9).

Além dos diferentes territórios ocupados pela cidade com a criação dos núcleos e com a conquista do selo de "Cidade Educadora", no município de Santos, a relação das ETIs com o território ocorre de maneira distinta da cidade de Cubatão. Destacam-se dois pontos principais. O primeiro é que as escolas de Santos estão situadas nos bairros onde os alunos residem. O segundo ponto é que essas escolas não foram adaptadas de prédios existentes para funcionarem como escolas parciais com tempo ampliado. Em Santos, as primeiras ETIs tiveram seus prédios construídos especificamente para esse fim, e o projeto dessas escolas foi desenvolvido para oferecer uma experiência de ensino integral.

Uma estratégia é desenvolver projetos colaborativos que envolvam a comunidade, nas proximidades sabe, penso muito em hortas comunitárias, programas de reciclagem, e eventos culturais, promovendo um sentimento de pertencimento e uma aproximação, o que pode ser uma estratégia para qualquer escola, mesmo as que estão em bairros que não permitem a circulação das crianças com muita facilidade. A escola que eu trabalhei por exemplo, nós não utilizamos muito os espaços no entorno, só um campinho que tinha próximo à escola, as demais coisas aconteciam dentro da escola, porém, a escola era muito aberta para a comunidade, as famílias podiam entrar na escola a qualquer momento, tínhamos muitos projetos e encontros com a comunidade dentro da escola e sentíamos que a comunidade se sentia pertencente e que conseguimos dialogar com a comunidade, com quem fazia parte daquele território (Gestora 7).

O fato de as escolas terem sido construídas com espaços projetados para o funcionamento em período integral possibilitou que a escola se abrisse para a comunidade. Dessa forma, o processo de ocupação do território não se limitou apenas aos alunos frequentando diferentes espaços do bairro, mas também à comunidade do bairro passando a frequentar a escola, fortalecendo os vínculos da comunidade escolar.

A escola tinha o projeto em rede que era o Nossa Escola, que consistia em a escola ficava aberta aos finais de semana, para receber a comunidade. E como projeto da escola mesmo nós tínhamos alguns projetos, o principal eram as mostras culturais que aconteciam uma vez por semestre e outro projeto era o de receber as famílias para passar um dia na escola, então eles vivenciavam as oficinas que aconteciam na escola, o nosso objetivo era que percebessem o quanto a educação não formal é importante, o quanto se pode aprender nas oficinas de dança, música, teatro, arte, jogos e brincadeiras, quantas aprendizagens são necessárias e podem ser desenvolvidas nessas oficinas (Gestora 7).

Embora o território da escola não tivesse muitos espaços coletivos externos para realizar atividades com as crianças, a interação com a comunidade escolar passou a acontecer dentro do espaço da escola. Esse espaço foi pensado para a ampliação do tempo de permanência das crianças e para a proposta de oficinas no período da jornada ampliada.

Categoria 3: Educação em tempo integral

Os dois municípios que fazem parte do recorte desta pesquisa, Cubatão e Santos, possuem políticas públicas voltadas para que a educação em tempo integral seja uma realidade para diversas crianças da rede municipal. Embora existam iniciativas do poder público municipal, as realidades vivenciadas em cada cidade são bastante diferentes. Do ponto de vista

da pesquisa, não se pretende explicar ou abordar essas diferenças de modo dicotomizado, como se uma experiência fosse boa e a outra ruim.

O início das políticas públicas em cada município e a forma como foi implementada a proposta de tempo integral nas escolas marcam as características presentes nas iniciativas desenvolvidas por cada cidade, sendo possível identificar os desafios e as possibilidades inerentes a cada uma das realidades.

A seguir, iremos explorar, na terceira categoria da análise dividida em duas subcategorias distintas. A primeira, Identidade da Escola de Tempo Integral (ETI) nos municípios de Cubatão e Santos; e a segunda, Desafios e Possibilidades para Implementação, Consolidação e Continuidade da Escola de Tempo Integral (ETI).

Identidade da Escola de Tempo Integral (ETI) nos municípios de Cubatão e Santos

Os gestores do município de Cubatão que participaram desta entrevista, compartilharam como foi o processo de transformação de escola parcial em ETI. As experiências vivenciadas são distintas, as escolas vivenciaram diferentes processos e se tornaram ETI em diferentes momentos.

Uma escola pode ser integral, de tempo integral, ou elas podem, como normalmente acontece, caminhar separadas. Quando a gente fala de escola de tempo integral, eu compreendo mais do ponto de vista da organização dos tempos mesmo que a criança permanece na unidade. A perspectiva da expansão do tempo da criança no interior da escola (Gestor 1).

Dentre os desafios presentes nas ETIs, transformar uma escola de tempo integral em uma escola de educação integral em tempo integral é o maior deles. São muitas as características que precisam ser coordenadas e organizadas, além de uma concepção que precisa ser construída coletivamente com a comunidade escolar.

Na escola em que o Gestor 1 trabalhava como coordenador pedagógico, houve um movimento por parte da comunidade escolar solicitando à secretaria que a escola se tornasse uma ETI. Embora esse movimento coletivo tenha alcançado o seu objetivo e a escola tenha ampliado o tempo de permanência das crianças na escola, não teve uma reestruturação, reforma ou ampliação dos espaços escolares e não houve um direcionamento.

A implementação da política de escola em tempo integral, especialmente em algumas unidades, a minha unidade era uma das primeiras, ela não surge de cima para baixo, ela não surge da Seduc para a escola. É o contrário, a escola começa a solicitar para a Seduc que ela avançasse para o tempo integral (Gestor 1).

O anseio por transformar a escola em uma ETI teve uma motivação inicial por parte das famílias, que não queriam que as crianças daquela comunidade transitassem de ônibus pela cidade. Em 2015, com o Projeto Crescer, as crianças eram levadas de suas escolas para uma grande escola que servia como "escola polo", recebendo alunos de diferentes escolas.

A prefeitura tinha um projeto chamado Projeto Crescer, que era um projeto de complementação de estudos no período, no contraturno (...) e aí um ônibus transportava elas para o centro, onde hoje funciona a *nome da escola ocultado*, eram crianças da cidade inteira, do primeiro ano até o quinto ano. E as mães ficavam muito inseguras em fazer as crianças pegarem a estrada e tudo mais e elas nos cobravam a implementação de uma escola de tempo integral (Gestor 1).

Desse incômodo foi iniciado o processo de movimentação coletiva de busca por autorização junto à Seduc, para conseguir que a escola se tornasse uma ETI.

Convencemos o corpo docente, conversamos com o conselho de escola, e aí a equipe gestora vem aqui conversar com o secretário de educação (...). Então a gente tem essa vantagem de ser uma proposta nossa. Mas a gente tem a desvantagem de que a gente teve que construir do quase nada como ela seria, com as nossas limitações, com as nossas dificuldades, com quase nenhuma normativa legal, com quase nenhuma orientação de currículo a não ser o que era parâmetro nacional, BNCC, PCN e LDB, a gente seguia a documentação federal que havia, mas a gente não tinha como Estado a receita de bolo mais ou menos pronta (Gestor 1).

Apesar do movimento coletivo, para pensar a organização do tempo e dos espaços escolares, mesmo que a comunidade escolar possua uma concepção de educação integral do ser, não depende apenas dos esforços e do trabalho pedagógico existente dentro da escola. A infraestrutura do prédio escolar e as possibilidades de diálogo com o território também marcam a identidade das ETIs do município de Cubatão.

Em Cubatão, o processo de implantação das ETIs variou bastante de escola para escola. Enquanto a experiência do Gestor 1 foi a de uma comunidade que pediu por essa mudança, nas escolas sob a responsabilidade da Gestora 2 e da Gestora 5, o processo foi uma determinação da Secretaria de Educação do município.

A escola na qual a Gestora 2 é coordenadora atende turmas de ensino fundamental anos iniciais, do primeiro ao quinto ano, anteriormente atendia os alunos da mesma faixa etária em dois períodos diferentes, o da manhã e o da tarde. Foi no final do ano de 2022 que a gestão da escola foi comunicada que a escola se tornaria uma ETI no ano de 2023.

Então, a gente pensou em alguns tempos de aprendizagem dentro do que a gente tem de possibilidade, porque a gente não tem nenhuma ajuda extra do município, não foi feito nenhum projeto de adaptação do espaço, da arquitetura mesmo da escola para receber a educação a tempo integral, inclusive não tem um chuveiro decente na escola para a gente. Então, tem essas limitações de espaço físico de tudo, agora com o que a gente tem, que são os professores, a

gente tentou construir aí tempos de aprendizagem que ultrapassasse essa questão de ficar só na sala de aula, só dentro daquele dos conteúdos lá da base comum (Gestora 2).

A equipe gestora acolheu a proposta - que partiu da Secretaria de Educação - de torná-la uma ETI, porém, houve a preocupação com o quê e, como se organizaria os tempos escolares. A Gestora 2 queria que a ampliação do tempo viesse acompanhada de propostas diferenciadas para os diferentes momentos das crianças nas escolas.

Mas o que a gente tem hoje ainda, acho que é a educação em tempo integral, que não necessariamente é uma educação integral. As crianças estão entendidas em um tempo maior dentro da escola, o dia todo, praticamente, mas não necessariamente eles têm uma educação integral, ela pode ser ainda mais fragmentada e, dependendo de como for trabalhada, mais aprisionante ainda, porque é mais tempo dentro da escola e não necessariamente desenvolvendo aquilo que a gente considera que seja a educação integral (Gestora 2).

Durante a entrevista, a Gestora 2 revela aspectos significativos sobre a implementação e os desafios da ampliação da carga horária de permanências das crianças, destacando a ausência de espaços escolares que possam compor a ampliação das propostas pedagógicas ofertadas para as crianças no ambiente escolar. Ela aponta que, apesar do aumento do tempo escolar, não necessariamente há uma educação integral, pois pode haver uma fragmentação ainda maior do ensino e uma experiência aprisionante com uma duração maior para os alunos.

A Gestora 5 vivenciou a implantação da ETI de um modo diferente dos outros dois entrevistados. Ela foi convidada a participar da transformação de uma escola de educação infantil que funcionava em período parcial e ia começar a atender as crianças em período integral.

Então assim quando chegou a demanda da Seduc de implementação de escola em tempo integral, é quando a gente começou a estudar sobre isso, entender um pouco o que era mesmo sendo algo assustador, dos alunos ficarem na escola 9 horas, né? Então obrigou a gente a correr atrás de um processo (Gestora 5).

A Gestora 5 aponta para esta questão da ampliação do tempo como o maior desafio que tiveram na escola, para tornar aquele tempo funcional e alinhado com a ideia de uma educação integral em tempo integral.

Educação de tempo integral, para mim, é uma modalidade que vem com a demanda do capital, em que as mães precisam trabalhar e deixar os filhos. Tenho dúvidas se é bom para a criança. De verdade, acho que a experiência que tive na *Nome da escola ocultado* é muito boa para as crianças, esse tempo que a criança tem, de ficar 9 horas. Mas, dependendo do que você propõe, pode ser uma escola extremamente cansativa e massacrante, e não sei se é bom. Mas é uma demanda social, e a gente vai tendo que ordenar isso. Eu falei

para as minhas famílias, né, a escola de tempo integral não é para a criança, é para a família (Gestora 5).

A característica da ETI como um caráter assistencialista é visível nos municípios em que o poder público se preocupou com o processo de implantação dessas escolas tendo o foco, primeiramente e principalmente, na ampliação da permanência do tempo de escolarização dos alunos.

Era muito louco, porque qualquer coisa servia para entreter as crianças e ocupá-las. Começamos a perceber que aquilo não era escola. Temos um compromisso com a construção do conhecimento. Então, tivemos que trabalhar duro para entender como construir esse conhecimento sem tirar a autonomia da criança e sem comprometer a autoria do professor. Assim, fomos desenvolvendo o projeto nesse sentido. Não dá para abrir mão da autonomia da criança, nem da autoria do professor. Foi uma construção muito bonita, embora não tenha sido fácil. Mas conseguimos fazer tudo juntos; não há uma linha do projeto que não seja fruto da construção coletiva (Gestora 5).

O fato de as escolas não terem ganhado novos espaços em suas estruturas e de as crianças não terem acesso a outros espaços faz com que a marca dessa escola seja a ampliação do tempo. Nesse contexto, a responsabilidade pela organização desse tempo, a partir de uma perspectiva completamente diferente, fica a cargo dos profissionais da educação.

No contexto de Santos, as escolas de tempo integral (ETIs) têm enfrentado desafios complexos para estabelecer uma identidade que vá além da simples ampliação do tempo escolar. A implementação desse modelo, em seu início, foi marcada por tensões e dificuldades, particularmente nas relações entre professores estatutários e voluntários - hoje educadores terceirizados -, bem como na fragmentação curricular que divide o ensino formal e não formal.

A gestora 6 trouxe à tona a resistência inicial dos professores em relação à integração dos educadores terceirizados, como monitores e ajudantes, nas escolas. Essa resistência não foi apenas uma questão de aceitação, mas também de uma relutância em ver esses profissionais como parte integrante do projeto pedagógico. Ela relembra: “Os professores, como dito anteriormente, os professores de Geografia, de História, não aceitavam que outros monitores pudessem estar entrosados com eles” (Gestora 6). Essa falta de aceitação gerou um ambiente de conflito, onde os monitores, muitas vezes, não eram vistos como parceiros no processo educacional, mas sim como intrusos, aumentando o desafio de criar uma identidade coesa para a escola.

Além das tensões internas, a fragmentação do currículo e a separação entre o turno e o contraturno escolar agravam a situação. A gestora 8 destacou essa divisão, mencionando como as diferentes atividades, muitas vezes, eram percebidas de forma dicotômica. Ela observa: “Às vezes as pessoas falam, mas a gente tem uma matriz diferente em cada escola, falava ‘sim, na

minha por exemplo tem taekwondo, na outra tem capoeira, na outra tem judô’, aí a gente colocou no currículo como ‘luta’, embora a capoeira não seja luta” (Gestora 8). Essa fragmentação curricular, onde o território e as possibilidades locais ditam as atividades oferecidas, buscam a coesão do projeto pedagógico e a construção de uma identidade única para a escola.

Apesar dessas dificuldades, os gestores reconhecem a necessidade de uma identidade unificada para as ETIs. A gestora 8 enfatiza a importância de um discurso coerente e de práticas uniformes, que abarque todas as dimensões do dia escolar, desde as questões disciplinares até os hábitos de higiene. Ela afirma: “É preciso ter uma fala uníssona” (Gestora 8), sublinhando que, para que a escola funcione efetivamente como uma ETI, é essencial que todos os atores envolvidos compartilhem uma visão comum e atuem em consonância.

A criação dessa identidade unificada, no entanto, é dificultada pelas resistências e pela fragmentação interna. A separação entre o formal e o não formal, o turno e o contraturno, e as diferentes expectativas em relação aos educadores terceirizados versus os professores estatutários, criam um ambiente desafiador para a construção de uma escola verdadeiramente integrada. A gestora 6 reflete sobre as dificuldades encontradas: “Primeiro, a rede não gostou muito da ideia de trazer os ajudantes, os monitores. [...] Então, era um contrato por três meses e aí começamos a brigar para fazer a renovação” (Gestora 6). Esses contratos temporários e a falta de integração plena dos monitores nos projetos pedagógicos refletem uma instabilidade que dificulta a solidificação de uma identidade escolar coesa.

Em suma, as ETIs de Santos enfrentam o desafio de transformar a ampliação do tempo escolar em uma experiência educacional integrada e significativa. As tensões entre professores e educadores, a fragmentação curricular e a necessidade de uma identidade escolar clara e compartilhada são aspectos críticos que precisam ser abordados para que as ETIs possam realmente cumprir seu papel de oferecer uma educação integral e transformadora.

Desafios e Possibilidades para Implementação, Consolidação e Continuidade da Escola de Tempo Integral (ETI)

No Plano de Desenvolvimento da Educação, por meio do decreto nº 6.253/2007, em conformidade com o Plano Nacional da Educação (PNE), a duração do tempo integral deve ser igual ou superior a 7 horas diárias (Leclerc, 2012b, p. 312).

Conforme apontado por Giolo (2012), a restrição do tempo faz com que a escola e ofereça conteúdos mínimos, esqueléticos, caricatos, incapazes de manter a sua ligação orgânica

com o vasto campo do saber acumulado, e, portanto, incapazes de conferir sentido que mobilize, em seu favor e em sua direção, o estudante e o professor.

No decorrer das entrevistas, foi possível identificar as concepções de educação integral e os desafios encontrados pelos gestores para a efetivação de uma proposta de educação integral em uma escola de tempo integral, nos municípios de Cubatão e Santos.

Durante as entrevistas com os gestores de Cubatão, os principais pontos trazidos por eles como desafios para a ETI foram a criação de uma identidade para a escola que coaduna com a concepção de educação integral e a relação com as famílias dos alunos, especialmente no caso das escolas localizadas em áreas diferentes da moradia dos estudantes, o que também afeta a identificação e ocupação do território.

Eu acho que a primeira coisa é a estrutura física de uma escola. Pensa numa escola para 9 horas no mesmo espaço que você pensa numa escola para 4 horas. A estrutura física como planta acho que a primeira coisa é a gente pensar em um espaço diferenciados por 9 horas é muito bem complicado (Gestora 5).

A Gestora 5 aponta a estrutura física como o primeiro desafio que ela identifica como um fator dificultador para a experiência e vivência na ETI. Ela destaca como os espaços escolares não foram planejados para ampliar o tempo de permanência das crianças nas escolas.

O Gestor 1 aponta para um agravante específico nas escolas onde trabalhou, sugerindo que há fatores adicionais que complicam a implementação da educação em tempo integral. Sendo esses fatores relacionados a questões estruturais e recursos.

O primeiro é estrutural, são as condições estruturais físicas. Então a gente implementou a escola de tempo integral nas duas oportunidades, em escolas que não haviam sido construídas para ser escola de tempo integral e nem haviam sido adequadas para ser escola de tempo integral (Gestor 1).

O mesmo desafio é apontado pela Gestora 5, que também retrata a questão estrutural dos espaços escolares como o primeiro grande obstáculo. Ele destaca que esses espaços não foram construídos para serem escolas de período integral e também não foram adaptados para esse fim.

A segunda coisa é a condição dessa estrutura física, que é caótica em Cubatão, a gente trabalha no meio da água, no meio do rato, no meio da barata. Acho que isso. Em escola de tempo integral isso se potencializa muito mais. (Gestora 5).

A Gestora 5 traz como o segundo maior desafio a condição da estrutura física. Para além da ausência de criação de um espaço escolar que atenda a ETI considerando a concepção de educação integral, que prevê a reorganização dos espaços e tempos, a entrevistada apontou que a falta de manutenção torna o espaço escolar um ambiente ainda mais vulnerável.

A escola de tempo integral não se limita a uma ampliação do horário escolar, mas busca transformar a própria organização do currículo e das práticas pedagógicas, com o objetivo de oferecer uma formação mais ampla e integrada aos alunos. (Libâneo, 2005, p. 132).

Em Cubatão a busca por transformar a organização do currículo é um grande desafio, pois, uma vez que os tempos foram ampliados e os espaços não foram modificados a responsabilidade de tentar encontrar um caminho inédito viável para que as práticas pedagógicas possam oferecer uma formação mais ampla é uma responsabilidade muito grande e desafiadora que foi colocada sobre os professores e gestores das escolas.

Outra situação muito delicada no município é criar uma identidade de comunidade escolar diante da falta de tempo das famílias para estarem dentro da escola, participando das atividades e acompanhando a vida escolar das crianças.

Então, a comunidade não participa. Agora que na *nome da escola ocultado* consegue fazer isso, porque a gente tem uma comunidade toda distante. Então acho que é uma peculiaridade, talvez da escola de tempo integral, os pais trabalham, eles não têm tempo de estar na escola. Esse é o primeiro ponto né? E eles não sentem essa necessidade também. Esse é o primeiro ponto. O segundo ponto é que ali na *nome da escola ocultado*, a gente atende os pais da *nome do bairro ocultado*. Para eles estarem na escola, eles precisam de duas conduções para ir e duas para voltar, mas eles não têm esse recurso. Então, a gente mal conhecia os pais, as crianças chegavam de ônibus e identificadas ou não, porque a gente às vezes nem sabia o nome da criança no primeiro dia de aula, tinha que ficar descobrindo por ele. Então foi bem difícil a construção com essa comunidade, mas a gente foi estabelecendo reuniões para dizer a eles que estava acontecendo (Gestora 5).

Além da questão da rotina dos familiares trabalhadores, existem as ETI em que a distância entre os territórios de moradia das crianças e a localização da escola torna o processo ainda mais complexo.

Outro ponto muito presente nas falas dos gestores são as questões relacionadas à estrutura física dos prédios escolares. Além disso, na cidade, existem “escolas mistas”, que possuem salas de período parcial e salas que funcionam em tempo integral, o que dificulta muito a organização dos tempos e espaços e a criação de uma identidade para a escola.

A maior dificuldade é a construção do projeto pedagógico do integral, porque você está fazendo a transição com os professores que estavam a parcial, não nesses primeiros para trabalhar na Escola de Tempo Integral. Aquilo que ele fazia no parcial, então, até essa chave virar, e até você construir o projeto, ainda mais num contexto, como eu tinha te falado, que você tinha a vantagem do vínculo com o povo, mas você tinha a desvantagem da fragilidade das políticas públicas. Você não tinha a normatização da proposta. Então, isso era bastante difícil. Mudar essa cabeça de todo mundo é difícil (Gestor 1).

O processo de tornar algumas classes da escola com atendimento em período integral e manter outras em período parcial ocorreu em mais de uma escola da rede municipal de Cubatão. Na escola de atuação do Gestor 5, esse processo se deu da seguinte forma:

Metade da escola continuava parcial. Então, você tinha um dilema o tempo todo. Também a gente encontrava como a principal resistência inicial dos professores ao tempo integral. Uma certa percepção, até honesta e sensível em relação às crianças, de que os professores e os trabalhadores, de um modo geral, consideravam a escola de tempo integral muito tempo para a criança ficar na escola (Gestor 1).

O Gestor 1 menciona como essa divisão dentro do mesmo espaço reverbera na dificuldade de mudar a mentalidade das pessoas - profissionais da educação - em relação à educação integral em tempo integral. Ter as duas realidades - turmas parciais e em tempo integral - abriu margem para que tanto os professores quanto os trabalhadores vissem o tempo integral como excessivo para a permanência das crianças na escola. Isso ressalta um desafio cultural e de percepção que precisa ser superado para que a educação em tempo integral seja efetivamente implementada e valorizada.

Eu acho que a gente não tem uma diretriz de rede. Então isso é uma questão que me preocupa muito porque como a gente estabelece as relações que nós temos com o currículo dentro dessa escola? (Gestora 3)

A Gestora 3 apontou a falta de uma diretriz de rede como um fator que corrobora com os desafios. Algumas escolas se tornaram mistas, enquanto outras se transformaram inteiramente em escolas de tempo integral. Contudo, a escolha foi pautada pela necessidade de atender às demandas de solicitação dos familiares para a permanência das crianças por um período maior nos espaços escolares, sem considerar adequadamente em como seria organizada a escola com as crianças por mais tempo nela, e com os espaços e os tempos de vivência delas nas escolas.

O professor é hoje considerado o salvador da pátria e não é isso não. Não é o professor o salvador da pátria. É que o espaço da escola é o único espaço hoje que a criança tem e deve ter os seus direitos guardados, seus direitos garantidos (Gestora 2).

A ampliação do tempo precisa ser acompanhada da garantia de condições dignas de infraestrutura, organização, formação para os profissionais e diversidade de saberes para os sujeitos envolvidos no processo. Depositar no professor todas as expectativas e responsabilidades para realizar uma educação integral em tempo integral, sem fornecer

infraestrutura, formação continuada e suporte, é romantizar a profissão docente como e responsabilizar o indivíduo, isentando o poder público de suas responsabilidades.

O ideal seria uma escola que procurasse ser integral e que pudesse garantir tempo integral para a criança na unidade. Não tem sido o que a gente tem conseguido ver normalmente na realidade, mas a gente também conhece escolas que procuram caminhar nesse sentido e penso que ela é uma construção. Ainda que sejam coisas distintas, ela é uma construção que vai acontecendo no processo de implementação e no caminhar pedagógico da escola mesmo (Gestor 1).

Na entrevista com o Gestor 1, os pontos levantados pelo profissional que reconhece a complexidade da educação em tempo integral, destacando que há uma distinção entre a organização do tempo na escola e a realização de uma educação verdadeiramente integral. Ele sugere que, embora a escola de tempo integral possa caminhar para o mesmo lugar que a educação integral, muitas vezes elas seguem caminhos distintos. Isso pode indicar que, apesar do tempo estendido, nem sempre há uma correspondência com uma educação que abrange todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Hoje, com o que tem acontecido na nossa curva demográfica, com menos nascimentos e com menos matrículas, a gente talvez comece, pela primeira vez, garantindo a escolarização de quase 99% das crianças em idade escolar. A gente tem a primeira grande chance de discutir qualidade. A gente garante o acesso e a gente sempre fala que deveria discutir qualidade. E eu, particularmente, acho que a gente não consegue discutir qualidade na educação brasileira sem discutir expansão do tempo na escola e a expansão do tempo passa pela discussão da escola de tempo integral, com todas as necessidades estruturais, com todos os debates sobre o projeto político-pedagógico, de projeto de escola, com as necessidades de se pensar a jornada docente, jornada de trabalho, de professores, de formação, mas eu vislumbro nesse caminho. Algumas saídas que a gente tem. Por isso, é fundamental não perder a oportunidade (Gestor 1).

Como desafio para a concepção de educação integral que contempla as diversas áreas do saber e as diferentes experiências que devem ser vivenciadas pelos estudantes, no município de Cubatão existe esta especificidade da ausência de uma identidade única e subsídio do governo municipal para que uma documentação legal comum oriente o trabalho das equipes gestoras das escolas do município.

Embora diversos desafios sejam apontados pelos gestores, em suas falas é possível perceber que cada escola vivencia uma realidade diferente, constituindo sua identidade e construindo seus projetos de escolas pautados nas possibilidades e coletividade presente em cada ambiente escolar.

Embora a escola de tempo integral ofereça várias vantagens, como a ampliação das oportunidades de aprendizagem, é fundamental que haja uma

articulação eficiente entre as dimensões pedagógicas e sociais, além de um suporte adequado por parte das políticas públicas. (Libâneo, 2008, p. 146).

A partir dessa análise, se torna possível identificar que a implementação das escolas de tempo integral em Cubatão, requer um suporte adequado para que a política pública avance de modo adequado, sendo necessárias mudanças estruturais urgentes para os espaços escolares. A ampliação dos territórios educativos, conforme mencionado pelos gestores, é crucial para que a escola em tempo integral possa oferecer uma educação que realmente contribua para o desenvolvimento integral dos alunos, indo além do currículo tradicional e integrando a escola com a comunidade e o ambiente ao seu redor.

Os programas de ampliação do tempo e das funções escolares têm sido defendidos como facilitadores desse processo, através do enriquecimento da vida cultural da instituição e, portanto, das possibilidades de mudança de suas práticas. Mas qual modelo de ampliação seria mais propício a uma vivência que direcionasse a comunidade para as mudanças necessárias? Que tipo de relação institucional de vivências concretas favoreceria a recomposição da escola e suas práticas, em função de seus integrantes? (Cavaliere, 2009, p. 10)

A análise das entrevistas com os Gestores 1, 2, 3, 4 e 5, todos com experiência em escolas de tempo integral e alguns tendo trabalhado também na Secretaria, revela os desafios significativos e reflexões profundas sobre o papel do território como princípio educativo. A educação integral, que busca o desenvolvimento pleno do ser humano em todas as suas dimensões, encontra no território não apenas um espaço físico, mas um campo de possibilidades pedagógicas e de vivências, sendo esta a identidade que precisa compor os projetos pedagógicos e as realidades escolares.

Os principais desafios explicitados nas entrevistas dos gestores de Cubatão apontam para a infraestrutura inapropriada para as escolas de tempo integral, que reflete na falta de espaços adequados para atividades diversificadas e a ausência de infraestrutura básica, como chuveiros e refeitórios adequados, são barreiras para a realização de uma educação integral.

Apontam também para a percepção cultural, que reverbera na dificuldade de mudar a mentalidade de professores, trabalhadores e da comunidade em relação à educação em tempo integral, que é em muitos momentos questionada é vista como excessiva. A forma como a ETI é vista por parte dos professores, pode ser explicada devido às condições das escolas serem desajustadas à concepção de educação integral.

As questões apontadas pelos mesmos podem ser verificadas também nos desafios territoriais existentes, a necessidade de investimento público em políticas que favoreçam a integração da escola com o território, promovendo uma educação verdadeiramente integral.

Para superar esses desafios, é necessário um esforço coletivo que envolva esforços dos gestores municipais que deliberam sobre os recursos financeiros, sobre os espaços escolares e território no qual os espaços estão inseridos. Além desses, é necessário que o esforço coletivo ocorra também por parte dos profissionais do magistério, sendo eles gestores, educadores, alunos, famílias e a comunidade.

A gente não vai conseguir nunca, a experiência diz, fazer a Escola de Tempo Integral esperando o momento ideal, eu ter a estrutura ideal, eu ter a jornada ideal, eu ter o projeto idealmente construído, eu ter o povo suficientemente consciente, eu ter os gestores suficientemente formados ele vai acontecer no processo. Ideal seria se fosse de outra forma, mas não se mostra muito realista (Gestor 1).

Apesar de todos os desafios apresentados pelos gestores, o Gestor 1 e a Gestora 3, que também atuaram na Secretaria, acreditam que, apesar das ausências e das condições estruturais — ou da falta delas —, esses fatores não devem ser determinantes para o início do processo. Ambos acreditam que, mesmo com todas as barreiras, para que a política pública avance, é preciso ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas e, então, ir adequando, melhorando e buscando as condições ideais. Esperar pelo cenário ideal para iniciar não é viável nem realista.

Apresentada a proposta e iniciada a implementação da ampliação do tempo escolar, como um desafio para a construção de uma identidade de escola de educação integral, a falta de suporte por parte do município quanto ao que precisaria ser realizado nas UMEs se torna urgente e imprescindível para que o ambiente escolar seja de fato um espaço democrático, no qual a possibilidade de construção de novos saberes seja uma realidade.

No município de Santos o processo para ampliar o tempo de permanência dos alunos em atividades escolares ocorreu de um modo muito diferente de como aconteceu em Cubatão. A Gestora 6 participou da criação e implementação da política pública municipal de Educação em Tempo Integral na cidade de Santos, que foi iniciada em 2005, com os primeiros diálogos e estudos, que foram o ponto de partida para a instituição do programa que iniciava as ETIs no município.

Nós fomos buscar logo uma cidade em Minas Gerais, que também estava iniciando essa discussão, e começamos a fazer essa implantação trocando ideias entre Santos e Minas Gerais. Não me lembro agora o nome, mas acho que no texto que eu passei para você deve estar falando sobre o nome da cidade, e depois mais tarde, alguns anos já, dentro do MEC, criou-se uma secretaria, uma coordenação, com a professora Jaqueline Moll, que é muito interessante você procurar por ela, pelo livro dela também, e ela começou a implantar o Mais Educação pelo Brasil todo. E nós e essa cidade de Minas,

mais uma cidade do Espírito Santo, servimos assim de base da experiência que já estava sendo concretizada (Gestora 6).

Para Moll (2012), em 2007 através do Programa Mais Educação (PME), que os diálogos e iniciativas para pensar a educação integral no Brasil voltaram a acontecer, ainda que permeados pelos desafios de um país composto por uma “megapopulação” em um território nacional com dimensões continentais. Enquanto isso, no município de Santos, esse diálogo havia sido iniciado no ano de 2005, para que quando a política pública nacional viesse, o município já teria algo esboçado e encaminhado.

Um grupo de professores que inclusive foram comigo para a Secretaria da Educação formando a equipe em dois mil e cinco era uma equipe de professores, mestres, professores, doutores e nossa discussão sempre foi que deveríamos aumentar o tempo de permanência do aluno na escola, mas não simplesmente aumentar o tempo (Gestora 6).

Para pensar na proposta de educação em tempo integral a equipe técnica da Secretaria de Educação contava com muitos professores, profissionais que pesquisaram, se mobilizaram e viajaram para pensar em como construir uma proposta viável para o município.

Naquela época a gente sabe que o estado começou a discutir essa coisa de aumentar o tempo. Por quê? Porque o estado queria era ocupar os espaços ociosos que estava acontecendo nas escolas do estado, muito espaço ocioso. E aí eles inventaram um segundo tempo em todas as escolas. Então as crianças, os alunos a gente encontrava na rua e eles diziam, ah, eu não quero ficar a tanto tempo da mesma coisa lá na escola. Nós tínhamos medo e refletimos sobre essa postura desses alunos que já estavam em um maior tempo de permanência na escola e não gostavam daquilo que estavam fazendo. E aí decidimos que íamos ampliar esse tempo nas escolas do município também, mas não daquele jeito que o estado apresentava (Gestora 6).

Na fala da Gestora 6 é possível identificar que a mesma compreende a Educação Integral não ocorre apenas com a ampliação do tempo. A Educação Integral é aquela que desenvolve não apenas conteúdos obrigatórios, mas que propõe aos educandos a oferta de cultura, arte e esporte, considerando a integridade do ser.

O tempo é uma categoria importante e necessária, o que faz com que a ampliação seja uma realidade, porém, essa ampliação não é sozinha o fato determinante para a oferta de uma educação que contemple os alunos como sujeitos integrais.

Esse foi o primeiro grande embate nosso. Quando decidimos que íamos fazer, que íamos implantar esse programa, o primeiro grande problema nosso que não tinha espaço. Escola, período da manhã, período da tarde, algumas até tinha algum período que pegava parte do período da noite, então não havia espaço. E o que fazer? O que significa? Precisa de espaço. Aí o primeiro momento na nossa discussão, vamos conversar com a comunidade, porque nós

entendemos também que a comunidade nunca. E ela precisa participar (Gestora 6).

Para implantar esse tempo integral é que foi realizado o mapeamento e a criação dos núcleos. Por entender que os prédios das escolas que funcionam em período parcial não atendiam a demanda da educação integral, a ampliação do tempo em Santos se deu através dos núcleos e depois foi realizada a construção de escolas que foram construídas para serem ETI.

De acordo com o apresentado nas referências, em Santos esta implementação se deu de outra maneira, houve um estudo técnico realizado pelas professoras e gestoras que estavam atuando na SEDUC santista para iniciar a implementação das ETI. O fato desta equipe técnica se dar muito bem, foi fundamental para que os rumos da política pública municipal caminhassem.

Educação integral para nós era entendida como aquele que iria desenvolver a cultura, o esporte, a saúde, então tivemos que buscar monitores que viessem discutir conosco como fazer isso de forma agradável para os nossos alunos. Então a educação integral é aquela que se preocupa com os sujeitos na integridade, que se apresenta para criança buscando apresentar uma multiplicidade de saberes (Gestora 6).

A Gestora 6, identifica a educação integral como aquela que amplia as possibilidades do ser e saber, articulando saberes diferentes e mobilizando os sujeitos. "Livre de uma visão da escola como panaceia e remendo para todos os males, o pensamento educacional está mais apto a compreender as potencialidades desta instituição" (Cavaliere, 2009), de modo que mesmo sendo a escola um espaço de ação limitada para a promoção da educação integral, ela é parte da sociedade, sendo ela parte, ao mesmo tempo que constitui ela é também constituída.

A Gestora 7 expõe que entende a necessidade da ampliação da jornada escolar como uma grande aliada para a educação integral, pois, através da ampliação da jornada diária é possível romper e superar a naturalização da "escola de turno" com suas 4 horas diárias. Ao aumentar o tempo do educando na escola, ampliam-se também as possibilidades de aprendizagens que podem e devem ser ofertadas para eles.

Segundo Cavaliere (2009), na oferta de uma educação integral, a escola possui como seu principal desafio ser parte da diminuição das desigualdades e aperfeiçoamento da democracia, tendo como parte de sua natureza exercer um papel contraditório. Foi pensando nisso que o projeto de ETI de Santos foi pautado na oferta de diferentes oficinas, com diferentes sujeitos das mais diversas áreas.

Apesar das ações do município terem sido definidas de acordo com a concepção de educação integral, algumas barreiras foram encontradas no processo de contratação dos

educadores e do estabelecimento de vínculos entre os profissionais da educação. "Ah, como que vai trazer esse surfista aqui, o que que ele vai fazer?" Então, houve um tempo difícil de convencimento" (Gestora 6).

Os professores, professores da rede não aceitavam, assim, com bom grado, os monitores não tinham pedagogia, então os professores achavam que não deviam estar lá, os monitores passaram a ser contratados, num contrato precário até, mas depois se encantaram com isso, porque na realidade havia uma coordenação muito forte entre o que um fazia e o outro fazia, dando integralidade à educação. Eu fiquei espantada com o que acontecia, o rapaz era um skatista, conhecido aqui em Santos, e passou a explicar como fazer um skate, que a madeira tinha que ser preparada, ecologicamente, aí juntava já com a ecologia e inglês (Gestora 6).

Quando a ETI iniciou em Santos e até os dias atuais, o que aconteceu foi que apesar da ideia de educação integral em tempo integral, da criação das oficinas das diferentes áreas e do currículo específico para as oficinas, a forma de contratação e estruturação da escola trouxe divisões curriculares e tensões entre os membros da comunidade escolar.

Segundo Azurza (2023), o município de Santos possui nas escolas uma divisão em "turno" - momento da manhã em que os alunos possuem aulas regulares com professores do quadro efetivo do magistério da rede municipal - e "contraturno" - momento do período da tarde em que os alunos possuem oficinas realizadas pelos educadores que não são profissionais do quadro efetivo do magistério da rede municipal - nas UMEs de tempo integral.

As professoras tinham resistência com os educadores, porque eles não eram concursados, porque eles não eram da mesma equipe que os professores, então houve um certo preconceito. E um certo receio de porque essas pessoas estão na escola, eles não são professores. Então não se tinha uma compreensão do saber que essas pessoas tinham, que necessariamente não precisava ser um saber sistematizado, então um exemplo clássico de capoeira, não existe faculdade de capoeira, poderia ser um licenciado em educação física, mas não necessariamente ele saberia sobre capoeira para conduzir uma oficina (Gestora 8).

A resistência dos professores ocorreu desde o início dos núcleos e se acentuou com a ETI. Essa foi uma fala presente na entrevista de todas as gestoras de Santos que participaram da pesquisa, de modo que a resistência foi tão grande que as gestoras que atuaram na Secretaria de Educação também sabiam e vivenciaram situações em que a resistência dos professores e equipe técnica das escolas se posicionaram contra a participação dos educadores na rede.

É medo do novo. Então isso gera o preconceito e nós tivemos vários problemas com as equipes técnicas, "não essas pessoas não são meus funcionários", "essas pessoas não fazem parte da escola" (Gestora 8).

A resistência acontecia não apenas por parte dos professores, mas também pelos gestores das equipes técnicas, houve muita rejeição aos profissionais que atuavam na “jornada ampliada”, nomenclatura utilizada no município para o período de educação não formal.

A gente tinha lá na escola as educadoras que eram da oficina de Laboratório dos Saberes, que trabalhavam o conteúdo que era trabalhado com as professoras da manhã de uma forma lúdica período da tarde. Mas por que isso lá dava certo? Porque elas eram muito amigas. Mas em outras escolas, onde não há esse diálogo, cada um faz o seu trabalho, não sabe nem o que é feito, o que não que é feito e vida que segue (Gestora 8).

A motivação desse distanciamento possui diferentes razões, embora as relações estejam apaziguadas e mais respeitadas, “existiu e eu acho que ainda existe esse preconceito, com medo também de perder espaço” (Gestora 8), de modo que a resistência e a diferença ainda estão presentes nas UMEs e nos núcleos.

Para a Gestora 7, em Santos embora a política pública municipal já exista há alguns anos e esteja consolidada, ainda existem inúmeros desafios presentes nas escolas. O principal apontado pela mesma é o modelo de currículo dividido em turno e contraturno, que por si só já é um grande desafio para a constituição de um currículo de fato integral. Ela também relata que há uma grande resistência quanto aos profissionais responsáveis pelas oficinas, como também uma crença de que o saber não formal é menos importante que o saber formal.

Um apontamento realizado pela Gestora 7 é sobre como é realizada a contratação dos educadores que trabalham no “contraturno”. Esses profissionais são precarizados profissionalmente desde o início da implementação da política pública no município, uma vez que no princípio os mesmos eram vinculados às UMEs através de termo de voluntariado, o que foi alterado no ano de 2015, sendo que nos dias atuais esses profissionais são contratados por Organizações Sociais da Sociedade Civil (OSC), o que reverbera em diversas questões trabalhistas, salariais, organizacionais, a dualidade curricular, desvalorização do saber não formal e dos profissionais que estão à frente das oficinas.

De acordo com Azurza (2023), embora existam diversas dificuldades enfrentadas pela educação não formal no município de Santos, os educadores que atuam nas oficinas acreditam nas possibilidades de fazer a educação integral de fato acontecer. Os profissionais que atuam nesse segmento, e apesar das condições adversas de trabalho, a maior parte dos educadores que participaram da pesquisa realizada, acreditam na potencialidade da educação integral dentro das ETI.

De acordo com Freire (2005, p.97), “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”, de modo que, embora a política pública

municipal em Santos já tenha sido consolidada há alguns anos, existem apontamentos realizados pelas entrevistadas que apresentam a necessidade de revisitar aspectos da escola de tempo integral e os elementos que a constituem.

Eu diria que uma coisa importante é manter a continuidade. Nós tivemos algumas rupturas e em alguns momentos essas rupturas geraram retrocessos. E aí você sabe aquela história lá de começar tudo de novo, de tudo que já foi feito não ser valorizado e foi muito interessante, eu vivi isso. Eu saí da secretaria. E aí foi trabalhar uma pessoa lá no cargo que eu tinha e ela jogou todos os documentos fora falou que aquilo ali era tudo tranqueira (Gestora 8).

Apesar da consolidada política pública em Santos, muitos desafios e inconsistências estão presentes na oferta da ETI do município. Um dos desafios apresentados pelas gestoras entrevistadas foi a descontinuidade do trabalho realizado pela equipe que idealizou, planejou e implementou a educação integral após a troca do governo municipal.

Era muito precária essa contratação, que não era uma contratação, na verdade. Você tinha excelentes pessoas que trabalhavam muito ali como voluntários e auxílio financeiro. Nós queríamos transformar isso em algo que houvesse um processo seletivo, não para isto, mas um processo seletivo para você ter um contrato pela CLT (Gestora 9).

A questão da contratação dos educadores era um problema que incomodava toda a equipe envolvida desde o início. No entanto, a expectativa de resolver essa questão foi frustrada quando a solução adotada foi a terceirização da contratação via ONGs.

Hoje, você tem um programa em Santos funcionando com ONGs. Terceirizado. Então, é difícil, porque nós deixamos os passos prontos. Inclusive, os projetos de lei alinhavados. Mas foi mais fácil não ter trabalho e entregar, né? E acabar. O programa continua forte, não vou dizer a você que não. Porém, todos eles são um outro período. Então, eu entendo que hoje há uma desarticulação maior ainda. E que talvez coloque o programa em risco também e a sua própria continuidade (Gestora 9).

A descontinuidade é uma característica que impacta muito a educação no Brasil como um todo, as rupturas que acontecem nos projetos, seja na esfera federal, estadual ou municipal reverberam diretamente no que acontece - e deixar de acontecer - nas escolas. Em Santos, mesmo com a consolidação da ETI e da oferta de educação integral feita pelo município garantida em lei, embora a oferta aos alunos se mantenha e proposta seja muito semelhante ao que foi no início, muitas parcerias e possíveis encaminhamentos para a resolução de problemas se perderam.

A educadora Azaleia, que atua na escola 2, ao contar um pouco da sua trajetória até chegar na Educação Integral, refere-se ao período em que

ocorrem as oficinas como contraturno, termo comum na rede e em discussões teóricas acerca da Educação Integral. Contudo, “inscreve-se o desafio de superar o paralelismo entre turno e contraturno e de fazer interagir o que pode parecer 'dois currículos’” (Moll, 2012b, p.141). O que Moll (2012) apresentou como um desafio é, de fato, uma realidade nas escolas de Educação Integral no Município de Santos, não apenas pela questão do tempo, mas também pela forma como esse tempo e o profissional responsável pelo contraturno são tratados e valorizados (Azurza, 2023, p. 92).

Um dos problemas existentes - que foi explicitado pelas gestoras entrevistadas - é a forma de contratação dos educadores e a resistência dos profissionais da educação estatutários que atuam nas escolas. Com as trocas de governo municipal e o passar do tempo, o encaminhamento dado para esta questão específica foi terceirizar a contratação - via Organizações da Sociedade Civil - o que não aproximou em nada os professores (estatutários) e os educadores (terceirizados).

Os educadores da Educação Integral de Santos atuam em um período diferente dos professores que são servidores municipais. A diferença não está apenas no período trabalhado, no valor salarial ou nos direitos assegurados, mas no tratamento que os educadores relatam receber por parte dos alguns profissionais de trabalho no ambiente escolar (Azurza, 2023, p. 93).

A medida de terceirização, além de contribuir para o distanciamento, trouxe consigo também um formato de ruptura, de modo que as crianças ficam na ETI o dia inteiro. Contudo, existe uma dicotomia entre a educação formal e não formal.

Para que uma escola em tempo integral seja de fato uma escola de Educação Integral, é necessário que a visão de “turnos” seja superada, para que a ampliação da jornada escolar seja desvinculada dos processos de aprendizagem que ocorrem no período da manhã (Azurza, 2023, p. 93).

O período de atuação dos profissionais foi dividido, sendo o período da manhã dedicado à educação formal com os professores e o período da tarde à educação não formal com os educadores. Isso não apenas dicotomiza a relação entre os sujeitos, mas também entre os saberes, estabelecendo uma hierarquia entre o que é considerado mais importante e o que é secundário.

Durante as entrevistas com os gestores de Santos, os principais pontos trazidos por eles como desafios para a ETI foram o espaço das escolas e a necessidade de articulação com o município e outras secretarias para a criação de novos espaços. Além disso, a participação de outros educadores no ambiente escolar foi apontada como um desafio, assim como a desarticulação entre os diferentes atores envolvidos.

A contratação de profissionais e a precarização das condições de trabalho também foram destacadas, impactando negativamente a qualidade da educação. No entanto, os gestores reconheceram a possibilidade de promover diferentes aprendizagens, embora enfrentem o desafio de articular essas aprendizagens de maneira coesa. A descontinuidade dos projetos e ações educativas devido à troca de governo foi outro ponto crítico mencionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Ao longo deste trabalho, buscou-se analisar os condicionantes históricos, fronteiras e desafios para a ampliação dos territórios educativos no escopo das políticas públicas de educação em tempo integral na Região Metropolitana da Baixada Santista, com foco nas políticas de Cubatão e Santos. A pesquisa revelou que, apesar das boas intenções e dos benefícios potenciais dessas políticas, ainda existem desafios significativos a serem superados para garantir sua efetividade. Retomando cada um dos objetivos específicos, é possível destacar algumas das ações realizadas e as conclusões obtidas que auxiliaram no alcance do objeto principal da pesquisa ora apresentada.

Na busca de identificar e contextualizar as políticas dos municípios estudados, relacionadas à meta 6 do Plano Nacional de Educação, detalhando as estruturas oferecidas e seu alcance populacional e território, foram analisadas previamente as políticas públicas educacionais da Região Metropolitana da Baixada Santista, sendo encontradas políticas públicas específicas para a Educação em Tempo Integral apenas nos municípios de Cubatão e Santos, onde foram colocados, então, o foco e os esforços de pesquisa para uma análise mais aproximada e em busca dos demais objetivos específicos.

Ficou evidente que, na Região Metropolitana da Baixada Santista, como um todo, embora existam ações pontuais e esparsas ao longo do período histórico recente para implementar a educação em tempo integral, as estruturas oferecidas são insuficientes e desiguais. A cobertura populacional e territorial ainda é limitada, refletindo desafios e a necessidade de formulação de políticas para adequação das intencionalidades de expansão do tempo escolar às necessidades e possibilidades de cada cidade.

Identificaram-se, portanto, políticas públicas de educação em tempo integral, considerando o recorde da Região Metropolitana da Baixada Santista, nos municípios de Cubatão e Santos. Nas outras cidades foram encontradas apenas iniciativas pontuais de ampliação do tempo escolar e que não se configuram como uma política pública de rede.

Com o intuito de traçar os perfis das políticas de ampliação do tempo escolar com relação ao público atendido e aos aspectos socioeconômicos e culturais da região em que se localizam as escolas de ETI, os movimentos metodológicos de investigação das políticas de ampliação do tempo escolar estudadas incluíram buscas estatísticas, documentais e questionamentos aos entrevistados sobre o público atendido e os contextos socioeconômicos e culturais de Cubatão e Santos, Com o intuito de traçar os perfis das políticas de ampliação do

tempo escolar com relação ao público atendido e aos aspectos socioeconômicos e culturais da região em que se localizam as escolas de ETI.

Foram investigados o perfil das políticas de Cubatão e Santos, considerando o público atendido, os contextos socioeconômicos e culturais de Cubatão e Santos e como a oferta de vagas em tempo integral é disponibilizada e, embora haja intenções de atender, com prioridade, alunos com maior risco social, restou evidente que a oferta de escolas em tempo integral, nas políticas de Cubatão e de Santos, inicialmente, estava mais relacionada à disponibilidade de prédios do que propriamente a intenção de atendimento a um recorte específico de público. As políticas foram implementadas, a princípio, onde havia espaço físico ocioso.

Em Santos, de acordo com os dados da pesquisa, houve um estudo prévio mais cuidadoso, por parte da equipe técnica da Secretaria de Educação, antes do início. O Programa Escola Total foi instituído por força de lei municipal (Santos, 1996) e contou com regulamentação própria. Por outro lado, em Cubatão, os entrevistados relataram ter sentido falta, desde o início, de regulamentação específica e direcionamentos por parte da Secretaria de Educação.

A racionalidade neoliberal tem impactado fortemente na estruturação das políticas educacionais de tempo integral no Brasil, como mostrado no trabalho. Sob a ótica neoliberal, a educação tende a ser tratada como um produto que visa preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, com ênfase na produtividade e na eficiência (Frigotto, 2015). Essa abordagem tem implicações diretas nas políticas públicas de educação em tempo integral, que frequentemente são orientadas por critérios economicistas e voltadas para a otimização dos recursos, em detrimento de uma formação educacional emancipatória. Como destacou Saviani (2012), a ênfase na mercantilização da educação e a busca por resultados rápidos e quantitativos acabam por reduzir a educação a um instrumento de controle e adaptação ao mercado, ao invés de um processo de formação integral do cidadão.

No caso específico das políticas de educação em tempo integral na Região Metropolitana da Baixada Santista, identificou-se que as iniciativas de Cubatão e Santos, embora apresentem uma expansão do tempo escolar, estão imersas em uma lógica de curto-prazismo e gerencialismo. O imprevisto nas questões estruturais e, no caso de Santos, a precarização na forma de contratação dos profissionais envolvidos na política são exemplos bem evidentes desta lógica. Isso faz com que as políticas de ETI se desarticulassem das necessidades reais dos alunos e das comunidades.

A lógica neoliberal, ao priorizar a eficiência administrativa e a redução de custos, frequentemente negligencia a complexidade das realidades locais, resultando em políticas fragmentadas, descontinuadas e com pouca capacidade de integrar a educação à realidade socioeconômica e cultural dos territórios educativos (Frigotto, 2010). O modelo de gestão de "excelência", centrado na avaliação de desempenho e no controle, acaba por empobrecer as possibilidades de uma educação crítica e integral, transformadora da realidade.

Como observado na pesquisa, a ausência de intersetorialidade e a falta de articulação com outras áreas da administração pública também dificultam a efetiva ampliação dos territórios educativos. As políticas de ETI acabam se restringindo à ampliação do tempo dentro da escola, sem uma conexão real com os espaços sociais e comunitários onde os estudantes vivem, o que enfraquece sua potencialidade transformadora. Assim, embora a ampliação do tempo escolar seja um avanço, ela está longe de ser suficiente se não houver um planejamento mais integrado que considere a educação como parte de um sistema social mais amplo, no qual a escola e os territórios educativos se conectem de maneira profunda.

Nas ações voltadas a outro objetivo específico, direcionado a compreender a territorialização ou a ausência da territorialização das escolas relacionando-a com as políticas de educação em tempo integral, foram pesquisadas, estudadas e analisadas referências teóricas e pesquisas sobre a territorialização das escolas e sua relação com as políticas de educação em tempo integral.

Uma vez demonstrado que a territorialização das escolas é um fator crucial para o sucesso das políticas de educação em tempo integral incluíram-se elementos, nas pesquisas de campo, para verificar como a questão é tratada dentro das políticas públicas de ETI em Cubatão e Santos. Observou-se uma ausência significativa de territorialização adequada, com falta de infraestrutura e formação específica para os profissionais, o que compromete a efetividade dessas políticas. Outro problema é o isolamento da escola, e do aluno dentro dela, pela incipiência de intersetorialidade no desenvolvimento das políticas públicas nos municípios.

Os resultados da pesquisa apresentam evidências que, no contexto socioeconômico e desafios de classe, as propostas de educação em tempo integral estão ressignificadas pelas políticas neoliberais, que articulam concepções gerencialistas de amparo à vulnerabilidade social para o equilíbrio socioeconômico, condicionada por imposições neoliberais e déficits no alcance da propalada qualidade da educação, o que fragiliza as políticas e facilita com que as ações do poder público sejam conduzidas de forma descontínua, fragmentada e confusa. Na Região Metropolitana da Baixada Santista, recorte da pesquisa ora apresentada, dentre 9

idades, foram encontradas somente duas políticas públicas municipais com duração maior do que os quatro anos de um governo.

Fabricadas sob a égide do economicismo e de interesses de governos, as políticas de ETI não contam com estruturas fundamentais e são pouco pensadas, desde sua criação, para expandir as aprendizagens para além dos muros escolares. Frigotto (2015) destaca que as políticas educacionais neoliberais frequentemente reduzem a educação a uma mera preparação para o mercado de trabalho ou como reforço para fazer provas, desconsiderando seu papel emancipador. Nesse sentido, é crucial que a educação integral não se limite a uma extensão do tempo escolar, mas que promova uma verdadeira integração entre os conhecimentos escolares e a vida cotidiana dos estudantes. Para tal é preciso que os territórios educativos da escola coincidam, ao menos em parte, com os locais onde os alunos vivem e convivem.

Entretanto, como os resultados do trabalho mostraram, as possibilidades de ampliação dos territórios educativos estão mais ligadas à organização da comunidade escolar em torno do aproveitamento do tempo extra concedido do que às iniciativas do poder público abarcadas pelas políticas estudadas. Constatou-se que a escassa inclusão de espaços públicos e não públicos nas políticas de educação em tempo integral de Cubatão e Santos é feita sem a infraestrutura adequada e com a ausência de formação específica para os profissionais envolvidos. Estes são dois dos maiores obstáculos que precisam ser enfrentados, a falta de estrutura física e a formação continuada.

Outra grande ausência, que dificulta a territorialização das práticas escolares, é a inexistência, nas políticas estudadas, de um trabalho intersetorial institucionalizado, envolvendo outras pastas dos governos municipais além da própria Secretaria de Educação. Os depoimentos da pesquisa corroboram para essa necessidade. Tal omissão dificulta, apesar de não impedir, os movimentos de organização dos atores escolares em direção à expansão dos territórios educativos.

Um ponto crucial identificado foi a persistência de práticas autoritárias e patrimoniais na gestão educacional. Essas práticas, herdadas de um histórico de decisões centralizadas e pouco participativas, influenciam negativamente a dinâmica escolar e dificultam iniciativas de auto-organização escolar na criação e ocupação de novos territórios. Além disso, a pesquisa evidenciou que há determinações gerencialistas (Ball, 2005; Freitas, 2014) nas políticas educacionais, o que acaba direcionando o trabalho docente pela lógica do "espírito toyotista" (Martins, 2022), fragmentado, em oposição à visão crítica da totalidade, aqui defendida. Isso acaba por produzir um profissional que é frequentemente responsabilizado pelo desempenho dos alunos, o que pode gerar frustração e desmotivação entre os professores. Como exposto no

trabalho, Giroto e Jacomini (2016) alertam para os riscos de uma política de educação em tempo integral feita sob a lógica do controle e da excelência, desconsiderando as reais necessidades dos docentes e alunos.

Milton Santos (1998) descreve as forças centrípetas e centrífugas como dinâmicas que influenciam a configuração do território, sendo que as forças centrípetas são aquelas que centralizam e uniformizam, enquanto as forças centrífugas, ao contrário, espalham e diversificam. Aplicando essas ideias ao contexto das políticas de educação em tempo integral, é possível observar que as forças centrípetas estão presentes na tentativa do poder público de uniformizar e centralizar as políticas educacionais, muitas vezes impondo um modelo de educação de tempo integral que não leva em consideração as especificidades e as necessidades locais. Como visto no estudo, as políticas de Cubatão e Santos, por exemplo, foram inicialmente implementadas de forma fragmentada e desarticulada, sem considerar as realidades e os contextos territoriais de forma integral.

Por outro lado, as forças centrífugas podem ser vistas nas iniciativas que buscam ampliar os territórios educativos para além das fronteiras da escola, envolvendo a comunidade escolar e os territórios onde os estudantes vivem. Embora as políticas públicas de educação em tempo integral na Baixada Santista, em muitos casos, não tenham conseguido implementar de forma eficaz a territorialização das escolas, houve tentativas de movimento das escolas em direção a uma maior integração com os territórios. Essa integração é uma forma de resistência à lógica centrípeta das políticas neoliberais, que buscam restringir o papel da escola à transmissão de conteúdos e ao cumprimento de horários, sem uma conexão real com as necessidades e realidades locais (Santos, 1998). Nesse sentido, a resistência das comunidades escolares, ao procurar ampliar os territórios educativos e conectar a escola com os espaços sociais mais amplos, é uma tentativa de fortalecer as forças centrífugas e expandir a educação para além dos muros da escola.

No entanto, como também foi observado, a ação das forças centrífugas, que visam expandir os territórios educativos, é frequentemente limitada pela falta de infraestrutura, pela fragmentação das políticas públicas e pela ausência de um trabalho intersetorial eficaz. A territorialização das escolas depende de uma articulação entre diferentes esferas de governo e da construção de uma visão mais ampla sobre o papel da escola na sociedade. A pesquisa revelou que, embora as escolas de Cubatão e Santos tivessem potencial para criar territórios educativos mais amplos, essa expansão fica limitada pela falta de articulação com outras áreas da administração pública, como a saúde, a cultura e a assistência social, fatores essenciais para uma verdadeira territorialização das práticas educacionais.

Portanto, a ampliação dos territórios educativos, como uma resistência à centralização neoliberal, requer a superação das forças centrípetas, que impõem uma educação padronizada e isolada, e o fortalecimento das forças centrífugas, que buscam integrar a escola aos contextos e necessidades territoriais. Esse movimento exige uma mudança nas práticas de gestão educacional, que deve ser mais flexível, participativa e interligada com as demais políticas públicas, garantindo que a educação em tempo integral se torne uma verdadeira ferramenta de transformação social, que vá além da mera ampliação do tempo escolar.

Com relação ao último objetivo específico do trabalho, voltado a detectar possibilidades de ampliação dos territórios educativos dentro das políticas estudadas e das práticas encontradas, exploraram-se as possibilidades de ampliação dos territórios educativos nas políticas e práticas atuais. Em discussão com o aparato teórico abarcado pela pesquisa, foram feitos questionamentos, aos documentos oficiais e, principalmente, aos sujeitos entrevistados, sobre como se dão os caminhos mais promissores na ampliação dos territórios educativos.

A conclusão é que as possibilidades de ampliação dos territórios educativos estão mais ligadas à organização da comunidade escolar e ao aproveitamento do tempo extra do que às iniciativas do poder público. A inclusão de espaços públicos e não públicos nas políticas de educação em tempo integral é limitada e carece de infraestrutura adequada e formação continuada dos profissionais.

O resultado corrobora com autores histórico-críticos da área da educação (Freitas, 2014; Frigotto, 2010; Paro, 2007; Saviani, 2013a, 2013b), que iluminam a importância da participação dos atores escolares em todas as esferas de atuação e a necessidade de alinhamento entre as políticas implementadas e o projeto político-pedagógico da escola. A inclusão da comunidade escolar no processo de tomada de decisões é fundamental para garantir que as políticas educacionais atendam às reais necessidades dos estudantes e promovam uma educação de qualidade. Santos (1998) destaca que a fragmentação e a globalização impõem desafios que só podem ser superados com a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

A resistência da escola na superação dos desafios, no contexto das políticas de educação em tempo integral, é um fenômeno que ultrapassa o simples posicionamento contra as imposições externas e pode ser vista como uma resposta ativa às limitações estruturais e ideológicas que marcam a implementação dessas políticas. Como apontado por Freitas (2014), as escolas, ao se confrontarem com as lógicas gerenciais e economicistas que predominam nas políticas educacionais neoliberais, muitas vezes acabam por adotar práticas que são contraditórias ao próprio propósito das políticas públicas de educação integral. A resistência não se limita a um simples posicionamento contrário, mas envolve uma reconfiguração das

práticas pedagógicas e dos processos organizacionais, buscando superar as limitações impostas pelo Estado e criar espaços mais democráticos de aprendizagem.

No entanto, os desafios epistemológicos e metodológicos que envolvem essa resistência são profundos. Sob a ótica epistemológica, a resistência da escola deve lidar com o fato de que as políticas educacionais frequentemente são estruturadas sob uma lógica que reduz a educação a uma mera preparação para o mercado de trabalho, como criticado por Frigotto (2015). Essa perspectiva utilitarista da educação entra em contradição com a necessidade de se construir uma educação que seja emancipadora, capaz de promover a reflexão crítica sobre a realidade social dos alunos. A resistência epistemológica, portanto, é também um esforço para resgatar a função transformadora da educação, rompendo com a visão de que a escola deve ser apenas um espaço de reprodução do capital e da ordem social existente.

Metodologicamente, a resistência das escolas em relação às políticas neoliberais envolve a adoção de abordagens pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos alunos e da comunidade escolar, bem como a integração dos conhecimentos escolares com as realidades locais. Segundo Santos (1998), a educação deve estar profundamente conectada com os territórios onde os alunos vivem, pois a escola, ao se desconectar dos contextos socioculturais e geográficos, acaba por perder seu papel de transformação social. Assim, a resistência metodológica das escolas envolve a superação das abordagens tradicionais, centradas no conteúdo e no ensino de forma fragmentada, para adotar práticas que integrem o saber acadêmico com o saber da vida cotidiana dos estudantes.

Contudo, essa resistência também enfrenta obstáculos concretos, como a falta de infraestrutura, de formação continuada dos docentes e a escassez de uma política intersetorial que envolva outras áreas além da educação (Frigotto, 2010). O isolamento das escolas, tanto no que diz respeito à falta de articulação com outras políticas públicas quanto à escassez de espaços extraclasse para práticas pedagógicas ampliadas, limita a efetividade dessa resistência. Além disso, como aponta Paro (2007), as escolas frequentemente se veem reféns de políticas públicas descontinuadas e fragmentadas, o que gera um ciclo de desmotivação e insegurança entre os profissionais da educação.

Portanto, a resistência escolar, ao ser vista como um processo contínuo de reflexão e ação, envolve não apenas o enfrentamento das imposições externas, mas também a reconfiguração das próprias práticas pedagógicas e da gestão escolar. Isso exige que as escolas adotem uma postura crítica em relação às políticas educacionais e busquem, dentro de suas possibilidades, transformar suas estruturas e suas metodologias para que possam efetivamente cumprir sua função emancipadora. A resistência, nesse contexto, é tanto uma resposta aos

limites impostos pela racionalidade neoliberal quanto uma construção de alternativas para uma educação que dialogue de maneira mais profunda com os desafios sociais e culturais de seus estudantes.

Ao longo de duas décadas como professor em redes públicas de educação básica, tenho testemunhado situações desconfortáveis diante de regras estabelecidas externamente à escola. Essas regras visam alterar a dinâmica escolar, mas frequentemente os professores não têm a oportunidade de discuti-las previamente. Apesar das possíveis resistências por parte dos docentes, novos projetos e programas são constantemente introduzidos nos sistemas educacionais, muitas vezes sem a devida consulta aos professores e à comunidade.

Historicamente, a sociedade brasileira alimentou práticas autoritárias e patrimoniais, com decisões sendo tomadas pelos membros do governo em exercício, que se consideram porta-vozes das necessidades da escola pública (Cunha, 1979). Essas práticas persistem nas escolas até hoje. A concepção de gestão racional do sistema educacional brasileiro, ainda hoje, reforça o autoritarismo, a verticalidade e o gerencialismo nas relações sociais e políticas. Além disso, é comum em mudanças de governos a criação de novos programas e projetos, muitas vezes sem avaliar os resultados dos programas anteriores. Mesmo as informações sobre os novos projetos são examinadas rapidamente por técnicos da secretaria, geralmente focando em questões burocráticas, como preenchimento de formulários e prazos de entrega de documentos.

Na perspectiva liberal da educação, a escola desempenha um papel crucial na mobilidade social, condicionada a critérios meritocráticos, ou seja, desde que o indivíduo esteja motivado a aplicar seus conhecimentos intelectuais. Segundo Cunha (1979), durante a década de 1970, houve um movimento em direção à construção de uma sociedade aberta, na qual os indivíduos poderiam alcançar posições sociais com base em suas próprias habilidades e méritos. Nesse contexto, a expansão do acesso à educação era considerada fundamental para a realização dessa sociedade desejada. Os ideais de escola pública, universal e gratuita estão intrinsecamente ligados aos princípios de igualdade de direitos e oportunidades, bem como ao respeito pelas capacidades individuais. Esses princípios formam a base do pensamento neoliberal, que vê a educação, por si só, como um meio de promover a equidade social, proporcionando a todos as mesmas condições iniciais para buscar a ascensão social.

Após o estudo, fica ainda mais evidente que o isolamento das políticas públicas educacionais dentro de si próprias, sem uma contextualização com os demais segmentos da sociedade e da administração pública, acaba por ser um dos principais responsáveis pelo zigue-zague de iniciativas, programas e projetos. Além do que Cunha (1979) cita sobre a visão meritocrática de que a educação, sozinha, deve ser capaz de proporcionar a ascensão social,

outros autores desvelam a questão de a descontinuidade ser quase uma constante no Brasil. Em fala no Senado Federal, em 2015, ano véspera do golpe jurídico-parlamentar, a professora Jaqueline Moll abordou a questão.

Saviani (1999c) enfatiza que as descontinuidades refletem contradições estruturais do sistema capitalista. A educação, muitas vezes, é submetida a interesses econômicos e políticos, resultando em políticas fragmentadas e incoerentes. Tais contradições refletem em uma falta de planejamento de longo prazo e na ausência de uma visão sistêmica, contribuindo para as oscilações entre marcas por retrocessos. Segundo Frigotto (2001), a educação é afetada por lógicas imediatistas e eleitoreiras associadas ao senso comum arraigado pela racionalidade neoliberal de que sempre haverá um novo produto milagroso para sanar os problemas da educação pública, quase sempre denunciados pelas máquinas de controle criadas pelo próprio neoliberalismo, sempre repleta de índices negativos para apontar que o privado é o bálsamo que solucionará tudo e, para isso, basta que os governantes gastem o dinheiro da educação pública no mercado da educação.

Apesar de repetir que a educação e a mudança educacional são de longo prazo, a reforma se coloca como um evento com uma duração determinada, marcada pela lógica e prazos da política, da administração ou do financiamento, antes que pela lógica e os prazos da educação. Daí a vulnerabilidade das reformas às descontinuidades políticas e financeiras, seu caráter esporádico e intermitente, e a pressa no lançamento e nas etapas iniciais de cada nova tentativa. A visão de curto prazo impede assumir a complexidade e integralidade requeridas para uma intervenção eficaz sobre a realidade (investigação, planejamento, experimentação etc.) que assegure aprendizagem e correção ao longo do caminho. Igualmente, reforça uma visão simplista da mudança educacional, ao se esperarem objetivos ambiciosos em tempo recorde (Torres, 2017, p. 16).

Para Cury (2000), a superação das descontinuidades nas políticas educacionais requer uma compreensão mais profunda das relações sociais e econômicas. Para ele, a educação não pode ser dissociada do contexto em que ocorre. Desta maneira, é fundamental considerar as estruturas sociais, as desigualdades e as contradições presentes na sociedade. O autor propõe uma abordagem emancipatória da educação, que vá além da mera transmissão de conhecimentos. Essa perspectiva busca capacitar os indivíduos para a compreensão crítica do mundo, incentivando a reflexão e a transformação social. A lógica mercantilista, que cada vez mais permeia as políticas públicas educacionais, deve ser questionada e superada em prol de uma visão mais humanista e igualitária. Saviani (2012) destaca a importância da mobilização social como ferramenta para pressionar por políticas públicas educacionais consistentes e que não sejam interrompidas.

Portanto, a participação ativa da sociedade pode atenuar os impactos das mudanças de governo e garantir a continuidade de ações positivas. Por meio de movimentos, organizações e fóruns, pode influenciar a agenda política e cobrar coerência nas políticas públicas. A participação dos cidadãos é fundamental para evitar retrocessos e manter o foco na qualidade e na equidade da educação. Uma educação integral em tempo integral pode e deve contribuir para essa transformação, criando culturas de pertencimento e de consciência de direitos.

Em pesquisa sobre a experiência do Bairro Educador em Heliópolis, cidade de São Paulo, Gomes (2024) conclui que os movimentos de resistência organizados no território contribuem para que políticas públicas sejam feitas ou modeladas de forma a melhor atender às necessidades da população nas mais diversas frentes, não só na área de educação. A autora enfatiza que as unidades escolares são centros de liderança comunitária dentro dos territórios e que, a partir da escola podem surgir e se fortalecer movimentos sociais emancipatórios.

Os resultados da pesquisa indicam ainda aprendizagens para o desenvolvimento de Políticas gestadas de baixo para cima, [...] especialmente sobre o direito a ter direitos com relação às Políticas Públicas para as infâncias, como responsabilização individual e coletiva com as novas gerações e com o direito à cidade (Gomes, 2024).

Espera-se ter demonstrado que o enfrentamento da expansão do tempo não é o maior problema ou obstáculo dentro das políticas públicas de educação em tempo integral. A ampliação dos territórios, a quebra do paradigma neoliberal da educação como elixir da mobilidade social, por si só e sozinha, e o entrelaçamento destas políticas com outras políticas, que transformem as cidades e seus lugares em locais de aprendizagem, podem trazer oportunidades como a criação de movimentos de participação e fortalecimento da consciência e da luta pela garantia de direitos. Assim, o legado que as políticas públicas de ETI podem criar está amalgamado com o aumento da perenidade destas mesmas políticas e sua ampliação em direção aos espaços extraescolares.

Ao longo dessa pesquisa pretendeu-se subsidiar o debate sobre os caminhos que levaram a uma escolarização voltada mais ao individual do que ao coletivo, isolando os alunos do território em que vivem, bem como da própria compreensão crítica do que são os territórios, e como a educação em tempo integral pode responder à essa faceta da educação básica brasileira, em especial nas cidades de Cubatão e Santos.

Para concluir, a ampliação dos territórios educativos deve perpassar por todas as etapas das políticas de ETI, desde a concepção, mas isso não ocorre naturalmente, por mera iniciativa do Estado, pois, além da visão imediatista, há contradições típicas do capital dentro da administração pública, como o economicismo e o gerencialismo, que são imediatamente

confrontadas quando há um cenário estabelecido de educação integral em tempo integral. Logo, quem pode firmar passos, ao menos iniciais, de uma caminhada de convergência entre uma educação integral e as políticas públicas de educação em tempo integral, são justamente os sujeitos abarcados por estas políticas.

Desta forma, se a expansão do tempo permite um maior contato dos alunos com a escola, pode a escola negociar a ampliação dos territórios educativos por meio de movimentos de pactuação e responsabilização de todos os atores da comunidade escolar. Assim, com essa resistência, será possível romper os limites impostos pela omissão do poder público e deixar cobrar que os direitos sejam integralmente garantidos, com todas as estruturas e recursos necessários. Tempos e espaços precisam andar juntos, ambos se expandindo, no caminho de uma educação integral em tempo integral.

Espera-se ter demonstrado, no decorrer do percurso de pesquisa, que, se por um lado existem omissões, inconsistências, rupturas, golpes e contrarrevoluções que atingem as políticas de educação em tempo integral, do outro lado há possibilidades de ampliação dos territórios educativos que surgem a partir da escola e perpassam por ações da comunidade escolar. São resistências que utilizam como fio condutor as próprias políticas de ETI ofertadas e passam, assim, a transformá-las. E está aí a nossa esperança na defesa da oferta de uma escola integral em tempo integral.

REFERÊNCIAS

- AIETA, Vânia Siciliano; ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. Princípios norteadores da cidade educadora. **Revista de Direito da Cidade**, v. 4, n. 2, p. 193-232, 2012;
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Papyrus editora, 2013;
- ANPED, Comissão de Ética em Pesquisa. **Ética e pesquisa em educação: subsídios-volume 1**. Boletim Técnico do PPEC, v. 6, 2021;
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006;
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; LIMA, Kátia Regina de Souza. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, 2018;
- ARROYO, Miguel. **O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver**. In: MOLL, Jaqueline *et al.* Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012;
- AZURZA, Karen França. **Educação integral: desafios e possibilidades no cotidiano escolar**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2022;
- BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005;
- BALL, Stephen John; OLMEDO, Antonio. **A nova filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, p. 33-47, 2013;
- BARBOSA, Lúcia Maria de Assis; SOUZA, Paulo Vinicius Baptista de. Educação integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 295-310, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/s9H3HrY6rx9XKsgz58jNrhs/>. Acesso em: 24 mar 2024;
- BARROS, Laize de. **Trilhas na Cidade Educadora de Sorocaba**. In: SINGER, Helena (Org.). Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015;
- BARROSO, João. **A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas**. **Educação: temas e problemas**, n. 12_13, p. 13-25, 2013;

BENITTES, Valeria Lima Andrioni. **A política de ensino médio no Estado de Pernambuco**: um protótipo de gestão da educação em tempo integral. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife - PE, 2014;

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 33-44;

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. - Brasília: Mec, Secad, 2009;

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Seção 1, p. 2;

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de jun. 2014;

CARVALHO, Levindo Diniz. **Educação (em tempo) integral na infância**: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. 2013. Tese (Doutorado) – UFMG, Belo Horizonte - MG, 2013;

CARVALHO, José Murilo de. **Educação em tempo integral**: desafios da expansão no ensino fundamental. São Paulo: Editora FGV, 2020;

CÁSSIO, Fernando *et al.* Heterarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020;

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 799-817, 2009a;

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009b;

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 20, p. 249-259, 2010;

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2017;

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2009;

COSTA, Natacha. **Educação, Cidade e Democracia**: A Agenda do Bairro-Escola. In: SINGER, Helena (Org.). Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015;

CUBATÃO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 3.773, de 28 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. Leis Municipais, 28 dez. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/cubatao/lei-ordinaria/2015/378/3773/lei->

ordinaria-n-3773-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias. Acesso em: 10 jun. 2024;

CUBATÃO. Prefeitura Municipal. **Diário Oficial do Município, n. 1384, 06 dez. 2023a.** Disponível em: <https://diariooficial.cubatao.sp.gov.br>. Acesso em: 28 mar. 2024;

CUBATÃO. Prefeitura Municipal. **Resolução nº 013/2023/SEDUC/GS, de 05 de dezembro de 2023b.** Diário Oficial de Cubatão, 05 dez. 2023. Disponível em: https://diariooficial.cubatao.sp.gov.br/search_sres.php?id=MTM4NA==. Acesso em: 25 jun. 2024;

CUBATÃO. Prefeitura Municipal. **Resolução nº 014/2023/SEDUC/GS, de 05 de dezembro de 2023c.** Diário Oficial de Cubatão, 05 dez. 2023. Disponível em: https://diariooficial.cubatao.sp.gov.br/search_sres.php?id=MTM4NA==. Acesso em: 25 jun. 2024;

CUBATÃO, Prefeitura Municipal. **Estudo de Demanda 2024.** Cubatão: SEDUC, 2023;

CUBATÃO. Prefeitura Municipal. **Volta às aulas:** Cubatão recebe 15 mil alunos da rede municipal esta semana. 2024. Disponível em: <https://www.cubatao.sp.gov.br/volta-as-aulas-cubatao-recebe-15-mil-alunos-da-rede-municipal-esta-semana/>. Acesso em: 23 mar. 2024;

CUNHA. Luiz Antonio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** 4ª ed. São Paulo: Francisco Alves, 1979;

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. Cortez Editora, 2020;

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, 2007;

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal.** 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016;

DIAS, Wagner da Silva. **A territorialização do entorno da escola em Boa Vista – Roraima: contribuições da Geografia para a gestão escolar.** Tese (doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2019;

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. **Trabalho e educação:** interlocuções marxistas, v. 1, p. 87-124, 2019;

FERREIRA, João Carlos. **Educação em tempo integral:** variação regional e fatores associados. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017;

FIGUEIREDO, Ricardo. **Curricul(o/a)rizando a cidade:** enredamentos possíveis das práticas políticas dos/as praticantes-pensantes do Programa Educação em Tempo Integral no território-cidade de Vitória-ES. 2015. Tese (Doutorado) – UFES, Vitória - ES, 2015;

FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista. **A educação em tempo integral no Estado de Minas Gerais: análise da política e seus efeitos**. 2018. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas - SP, 2018;

FONSECA, André Dioneu; COLARES, Anselmo Alencar; DA COSTA, Sinara Almeida. Educação infantil: história, formação e desafios. **Educação & Formação**, v. 4, n. 3, p. 82-103, 2019;

FRANCO, Maria Laura. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista.**, n. 24, Dez 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/>. Acesso em: 24 fev. 2024;

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Autores Associados, 2020;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004;

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2014;

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 131-170, 2004;

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 965-987, 2007;

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014;

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. Cortez, 2001;

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, n. 37, 2010;

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012;

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 2015;

FRIGOTTO, Gaudêncio. A precarização do trabalho docente: desafios para a gestão democrática da educação. **Educação e Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 70-89, 2018;

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 2001;

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

GASPAR, Ronan Salomão. **As figurações na política estadual de educação em tempo integral no Espírito Santo**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES, 2016;

GIOLO, Jaime. **Educação em tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**. In: MOLL, Jaqueline *et al.* Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012;

GIROTTTO, Eduardo; JACOMINI, Márcia. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. **Revista de Ciências da Educação**, p. 87-113, 2019;

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; OLIVEIRA, João Victor Pavesi de; GRATON, Bruna Bardi. Geografia, política educacional e desigualdade: o caso do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018). Giramundo: **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 6, n. 12, p. 23-38, 2020;

GOMES, Marineide de Oliveira. Educação em territórios e políticas para as infâncias: O caso do bairro Educador (Heliópolis-SP). **Educar em Revista**, v. 40, p. e80353, 2024;

GOULART, Bia. **Do Espaço Escolar ao Território Educativo: Entrevista com Bia Goulart**. In: SINGER, Helena (Org.). Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015;

GOULART, Débora Cristina; ALENCAR, Felipe. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 337-366, 2021;

GUARÁ, I. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec Nova série**. 2006. v. 1. n. 2. ago. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>>. Acesso em: 10 jan. 2023;

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023;

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2010. Brasília: MEC, 2007;

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2010. Brasília: MEC, 2018;

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2010. Brasília: MEC, 2020;

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2010. Brasília: MEC, 2023;

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; GONÇALVES, Leandro Sartori. **Educação integral do homem e a política educacional brasileira: limites e contradições**. Revista HISTEDBR On-line, v. 17, n. 3, p. 842-860, 2017;

JANNUZZI, Paulo de Martino. **A importância do contexto institucional, político e ideacional na avaliação de políticas públicas**. Revista Brasileira de Avaliação, v. 11, n. 2, p. 1-12, 2022;

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil**. São Paulo: Papyrus Editora, 1999;

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em revista**, p. 91-110, 2012a;

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. **Programa Mais Educação e práticas de educação integral**. In: MOLL, Jaqueline *et al.* Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012b;

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola**. In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola-teoria e prática. 4^a ed. Goiânia: Alternativa, 2001;

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**, 2005;

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007;

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008;

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 80, p. 83-97, 2007;

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v.5, n.31, 2011;

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2006;

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos – NEMO**. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012;

MARTINS, Flavia Silva. **Trabalho docente em escolas de tempo integral: ‘olhares’ a partir da política do turno único - município do Rio de Janeiro**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2022;

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005;

MELO MOREIRA, Carlos José de. FREITAS, Luis Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p. **Revista de Políticas Públicas**, v. 23, n. 2, p. 729-734, 2019;

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017;

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de saúde pública**, v. 9, p. 237-248, 1993;

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciências em saúde coletiva**, 17(3), Mar 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMf/>. Acesso em: 24 fev. 2024;

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012;

MOLL, Jaqueline. **Reflexões introdutórias ao monográfico Cidade Educadora: olhares e práticas. Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos tenham lugar**. *kult-ur*, v. 6, n. 11, p. 27-38, 2019a;

MOLL, Jaqueline. Formação humana integral: desafios para o sistema educativo e para a sociedade. *In: Spigolon, Nima I. et al. (Orgs.). Educação integral: movimentos, lutas e resistências*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019b;

MONFREDINI, Ivanise; LIMA, Pedro P. de M. Souza. A escola de tempo integral na perspectiva de estudantes do ensino médio. *In: VI Seminário Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América latina (DEMOSAL)*. Apresentação de trabalho. UAM. Ciudad de México. México. 2021;

MOTA, Cristina Nascimento da. **O programa de educação em tempo integral da Prefeitura Municipal de Vitória: contribuições para a avaliação de suas implicações na gestão escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado) – UFES, Vitória - ES, 2013;

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, v.37, n.2, p. 607-625, 2012;

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 323-337, 2011;

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir de bases teóricas e legais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 462-487, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v18n4/1809-3876-curriculum-18-04-2074.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024;

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007;

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Neoliberalismo E Neoconservadorismo Nas Políticas Educacionais Para A Formação Da Juventude Brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, 2021;

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do Desenvolvimento Humano 1990**. Nova Iorque: PNUD, 1990;

RODERMEL, Jeanine. **A educação escolarizada em tempo integral**: um estudo de documentos e de avaliações de uma política pública. 2011. Dissertação (Mestrado) – UNIPLAC, Lages - SC, 2011;

REIS, Fernanda Elias dos. **Estado e mercado na política educacional brasileira**: uma análise do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral. 2014. Dissertação (Mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro - RJ, 2014;

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas *et al.* Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.162, p. 966-982, 2016;

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Educação integral e(m) tempo integral**: espaços no programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ. 2011. Dissertação (Mestrado) – UNIRIO, Rio de Janeiro - RJ, 2011;

ROSENFELD, Marina; GODOY, Madalena. **Escola Integrada**: Um Programa de Referência em Belo Horizonte. *In*: SINGER, Helena (Org.). Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015;

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia; SILVEIRA, Maria Laura. **Território: Globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1998;

SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização. Do Pensamento Único à Consciência Universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000;

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. Edusp, 2007;

SANTOS, Milton. **O Espaço Dividido**: A Dualidade do Espaço Urbano. São Paulo: Edusp, 2008;

SANTOS. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.394, de 26 de maio de 2006a**. Institui o programa Escola Total no município de Santos e dá outras providências. Leis Municipais, 26 maio 2006. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/santos/lei-ordinaria/2006/239/2394/lei-ordinaria-n-2394-2006-institui-o-programa-escola-total-no-municipio-de-santos-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 24 mar. 2024;

SANTOS. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.404, de 29 de maio de 2006b**. Dá nova redação ao artigo 3º da lei nº 2.394, de 26 de maio de 2006. Leis Municipais, 29 maio 2006. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/santos/lei-ordinaria/2006/240/2404/lei-ordinaria-n->

2404-2006-da-nova-redacao-ao-3-do-artigo-3-da-lei-n-2394-de-26-de-maio-de-2006. Acesso em: 25 ago. 2024;

SANTOS (Município). **Decreto nº 4.675, de 05 de outubro de 2006c**. Institui e regulamenta o programa "Segundo tempo" no âmbito do Programa Escola Total. Leis Municipais, 05 out. 2006. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/santos/decreto/2006/467/4675/decreto-n-4675-2006-regulamenta-a-lei-n-2394-de-26-de-maio-de-2006-que-institui-o-programa-escola-total-no-municipio-de-santos-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 25 mar. 2024;

SANTOS. Prefeitura Municipal. **Programa Escola Total completa 10 anos de atividades**, 2016. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/programa-escola-total-completa-10-anos-de-atividades>. Acesso em: 24 mar. 2024;

SANTOS. Prefeitura Municipal. **Lei nº 3.914, de 2021**. Institui o Plano Municipal de Educação (PME) do decênio 2021-2031. Leis Municipais, 2021. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/santos/lei-ordinaria/2021/392/3914/lei-ordinaria-n-3914-2021-institui-o-plano-municipal-de-educacao-pme-do-decenio-2021-2031>. Acesso em: 25 jul. 2024;

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.164 de 4 de janeiro de 2012**. Secretaria de Estado da Educação. 2012;

SÃO PAULO. **Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013**. Secretaria de Estado de Educação, 2013;

SÃO PAULO, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **CEUs: Centros Educacionais Unificados**. São Paulo: SME, 2019a. Disponível em:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/ceus/index.php>. Acesso em: 20 jul. 2024;

SÃO PAULO. **Resolução SE, publicada em 6 de agosto de 2019**. Fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. Secretaria da Educação do Estado, 2019b;

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 17 abr. 2019c. Disponível em: link. Acesso em: 1 mar. 2024;

SÃO PAULO. Secretaria da Fazenda e Planejamento do Estado de São Paulo, 2023. **Região Metropolitana da Baixada Santista**. Disponível em: http://planejamento.sp.gov.br/static/arquivos/audiencias/caracterizacao2020/BAIXADA_SANTISTA_Caracterizacao.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024;

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013a;

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b;

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 743-760, 2013c;

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 227-239, 2013d;

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XIX**. Autores associados, 2017;

SEVERO, Ricardo Gonçalves. Gaudêncio Frigotto: um diálogo sobre o contexto político e educacional brasileiro. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 24, 2019;

SILVA, Bruno Mattos da. **Implementação de uma política pública indutora de educação em tempo integral em duas escolas públicas cariocas: o Programa Mais Educação em discussão**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2018;

SILVA, Juliana Argollo; DA MOTTA, Vânia Cardoso; DE ANDRADE, Maria Carolina Pires. A oportunidade empresarial em meio à crise sanitária: a regulamentação do Sistema Nacional de Educação como golpe fatal na educação brasileira. **ORG & DEMO**, v. 22, n. 2, p. 59-80, 2021;

SINGER, Helena (Org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola**. São Paulo: Moderna, 2015;

SOUSA, Olívia Maria Costa Grangeiro de; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. Trabalho precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. **Psicologia em estudo**, v. 13, p. 713-722, 2008;

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. **Políticas de ampliação da jornada escolar: a implantação do Programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém - PA, 2016;

SOUZA, Edileia Alves Mendes *et al.* **Educação em tempo integral: uma análise das implicações da política de ampliação da jornada escolar na rede estadual de Montes Claros/MG (2011-2014)**. 2019;

SOUZA, Artur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. **Contrapoder**. 15 de abr. 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/> Acesso em: 26 jun. 2022;

TEIXEIRA, Anísio. A municipalização do ensino primário. **Revista do Serviço Público**, v. 75, n. 3, p. 347-364, 1957;

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1957;

TORRES, Rosa María. **Reformadores e docentes: a mudança educacional presa entre duas lógicas**. 2017;

TV SENADO. **Professora Jaqueline Moll (UFRS) analisa aspectos da escola integral.**

Youtube, 10 jul. 2015. 23'13". Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=vbhM2JGq-5U>. Acesso em: 28 jul. 2024;

VALENTIM, Gustavo Antonio. **Programa Ensino Integral e escola de tempo integral no Estado de São Paulo: permanências e mudanças.** 2018. Dissertação (Mestrado) – UNESP, Presidente Prudente, 2018;

VASCONCELOS, Celso. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2009;

VASCONCELOS, Clenya Ruth Alves. **As experiências pedagógicas da implementação da política de educação em tempo integral nas escolas do campo na Amazônia Paraense.**

2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém - PA, 2016;

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 1, p. 82-107, 2016.

APÊNDICES

Apêndice I - Revisão de Teses e Dissertações

LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

	Ano	Título	Autor(a)	Tese/Dissertação
1	2011	A Educação Escolarizada Em Tempo Integral: Um Estudo De Documentos E De Avaliações De Uma Política Pública	Rodermel, Jeanine	Dissertação
2	2011	Educação Integral E(M) Tempo Integral: Espaços No Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – Rj	Rosa, Alessandra Victor Do Nascimento	Dissertação
3	2013	Educação (Em Tempo) Integral Na Infância: Ser Aluno E Ser Criança Em Um Território De Vulnerabilidade	Carvalho, Levindo Diniz	Tese
4	2013	O Programa De Educação Em Tempo Integral Da Prefeitura Municipal De Vitória: Contribuições Para A Avaliação De Suas Implicações Na Gestão Escolar	Mota, Cristina Nascimento Da	Dissertação
5	2014	Estado E Mercado Na Política Educacional Brasileira: Uma Análise Do Programa Mais Educação E Da Educação Em Tempo Integral	Reis, Fernanda Elias Dos	Dissertação
6	2014	A Política De Ensino Médio No Estado De Pernambuco: Um Protótipo De Gestão Da Educação Em Tempo Integral	Benittes, Valeria Lima Andrioni	Dissertação
7	2015	Curricul(O/A)Rizando A Cidade: Enredamentos Possíveis Das Praticaspolíticas Dos/As Praticantespensantes Do Programa Educação Em Tempo Integral No Território-Cidade De Vitória-Es	Figueiredo, Ricardo	Tese
8	2016	Políticas De Ampliação Da Jornada Escolar: A Implantação Do Programa Mais Educação Em Igarapé-Miri/Pa	Sousa, Luisete Do Espirito Santo	Tese

9	2016	As Experiências Pedagógicas Da Implementação Da Política De Educação Em Tempo Integral Nas Escolas Do Campo Na Amazônia Paraense	Vasconcelos, Clenya Ruth Alves	Dissertação
10	2016	As Figurações Na Política Estadual De Educação Em Tempo Integral No Espírito Santo	Gaspar, Ronan Salomao	Dissertação
11	2016	Desafios Da Educação Em Tempo Integral: Uma Análise Do Fluxo De Abandono Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental Em Duas Escolas Da Superintendência Regional De Ensino De Leopoldina	Senra, Sidilucio Ribeiro	Dissertação
12	2017	O Esporte Educacional Na Política De Educação Em Tempo Integral No Brasil: A Questão Da Atividade Física E Saúde	Vilauta, Cleide Marlene	Tese
13	2018	A Educação Em Tempo Integral No Estado De Minas Gerais: Análise Da Política E Seus Efeitos	Figueiredo, Jacqueline De Sousa Batista	Tese
14	2018	Práticas De Ampliação Do Tempo Escolar: Uma Proposta De Educação Em Tempo Integral Na Contemporaneidade	Pinto, Natasha Souto Franca	Dissertação
15	2018	Trabalho Docente Em Escolas De Tempo Integral: 'Olhares' A Partir Da Política Do Turno Único - Município Do Rio De Janeiro	Martins, Flavia Silva	Dissertação
16	2018	Implementação De Uma Política Pública Indutora De Educação Em Tempo Integral Em Duas Escolas Públicas Cariocas: O Programa Mais Educação Em Discussão	Silva, Bruno Mattos Da	Dissertação
17	2018	Programa Ensino Integral E Escola De Tempo Integral No Estado De São Paulo: Permanências E Mudanças	Valentim, Gustavo Antonio	Dissertação

Fonte: elaborado pelo pesquisador

1. RESULTADOS EM AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: Pesquisa que tem como tema a Educação escolarizada em Tempo Integral no Brasil, considerando que essa modalidade de escola tem sido idealizada como tendência para a Educação Brasileira. A pesquisa busca analisar documentos selecionados sobre essa modalidade de educação, assim como o desempenho das escolas da regional de Curitiba nas avaliações de larga escala, a Prova Brasil de 2005, 2007 e 2009. O método utilizado é o de análise de conteúdo, sob perspectiva

materialista histórica, e as categorias de análise foram as políticas públicas, a política de avaliação da educação brasileira e as políticas de Educação Escolarizada em Tempo Integral. A pesquisa trouxe novas reflexões sobre a concepção dialética da educação e pode contribuir para a construção de maiores conhecimentos acerca da concepção de Educação Integral em Tempo Integral no Brasil.

2. **UTILIZAÇÃO DE ESPAÇOS DA CIDADE:** Estudo de caso qualitativo que investiga a concepção de espaço do Programa de Educação em Tempo Integral do município de Nova Iguaçu, também conhecido como Bairro Escola. O estudo tem como objetivo responder a três questões relacionadas à utilização de espaços públicos e não públicos no programa. O método utilizado para coleta e análise de dados foi a pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas semiestruturadas e observação do cotidiano de uma escola que implementou o programa. Os resultados indicaram que a jornada escolar em tempo integral foi criada com base nos pressupostos do acordo das Cidades Educadoras e se insere numa concepção assistencialista de educação. Além disso, a pesquisa revelou que a implementação do programa depende da disponibilidade de espaços ociosos nas proximidades da escola e da existência de infraestrutura e equipamentos sociais e culturais na região. A análise de conteúdo foi utilizada para a interpretação dos dados.
3. **INSERÇÃO DOS ALUNOS NA SOCIEDADE:** Faz a análise de processos infantis de inserção e participação na cena social a partir da educação em tempo integral. Trata de iluminar as ações coletivas das crianças e observar como elas apropriam-se e interpretam a cultura adulta. Utilizou como método a etnografia dos cotidianos infantis com crianças de seis a oito anos em uma escola pública de Belo Horizonte, Estado de MG. As análises levantaram os paradoxos sobre a infância e os desafios da educação em tempo integral para superar o restrito status de aluno, comumente dado às crianças e tratam do que o pesquisador chamou de direito das crianças à cidade e da visibilidade da infância nos espaços públicos.
4. **RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO:** Estudo qualitativo sobre as implicações entre o Programa Educação em Tempo Integral (ETI) da Prefeitura de Vitória, Estado do Espírito Santo, que utiliza parcerias com diversos setores da sociedade para ampliar o tempo da jornada escolar dos alunos. Foram aplicados questionários, fechados e abertos, para gestores das ETIs e análise documental. A discussão tratou da relação entre o público e privado na educação pública e o papel da gestão escolar na administração das potencialidades e dos danos desta. Como resultados foram encontradas situações de fragmentação entre a ETI do turno e a ETI do contraturno, falta de estrutura física, foco

- apenas em crianças com vulnerabilidade social e grande exigência da gestão escolar para administrar as disputas causadas pelo aumento da demanda pelos poucos espaços da escola.
5. **TRANSFORMAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM MERCADO DE SERVIÇOS:** Aborda a trajetória das políticas públicas educacionais para o ensino fundamental no Brasil, desde a década de 1960 até os dias atuais. A pesquisa se baseou em análise de documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Planos Nacionais de Educação, até chegar ao objeto de estudo: o Programa Mais Educação. O principal objetivo do programa é a educação em tempo integral/ampliação da jornada escolar, vista como estratégia do Estado. O estudo contextualiza essas políticas educacionais e expõe as relações entre Estado e mercado, sob a lógica privada que transforma o direito social à educação em serviço prestado. Além disso, o estudo faz um contraponto com as concepções de educação integral sob perspectiva crítica gramsciana e anarquista.
 6. **FORMATAÇÃO DA POLÍTICA VOLTADA AO GERENCIALISMO:** Pesquisa que analisa a política de modernização da gestão e de educação integral implementada pelo Governo de Pernambuco nas Escolas de Referência em Ensino Médio. Utiliza como referência teórica-metodológica e político-ideológica o materialismo histórico-dialético. Realizada por meio de pesquisa documental, e as categorias nexos, totalidade, mediação e contradição foram utilizadas para interpretação dos dados. Aponta que as reformas implementadas no ensino médio brasileiro, a partir da década de 90, apresentam uma disputa político-pedagógica acerca das propostas de unificação para a escola média, evidenciando que a Política de Ensino Médio de Pernambuco produz um deslocamento dos objetivos educacionais básicos da formação humana. Constata que esta prevê o estabelecimento de mediações que trazem um viés favorável à adaptação dos perfis formativos dos jovens a crescente desqualificação para o trabalho, mediante uma reestruturação administrativa centrada no gerencialismo e no *accountability* e de uma proposta curricular baseada na pedagogia das competências para a empregabilidade. O trabalho apresenta uma visão crítica da política de ensino médio implementada no Estado de Pernambuco, evidenciando suas contradições e limitações.
 7. **PRÁTICAS POLÍTICAS NA INTERPRETAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA:** Pesquisa que busca entender as práticas políticas dos atores, a quem chamou de praticantes-pensantes, do Programa Educação em Tempo Integral nos processos de invenção dos currículos praticados nas escolas de Ensino Fundamental da cidade de Vitória-ES. A perspectiva teórica e metodológica adotada é a cartografia, que analisa os cotidianos escolares a partir das redes tecidas pelos sujeitos da pesquisa. Para a produção dos dados,

foram utilizadas fotografias, filmagens e redes de conversas que envolveram um número significativo dos praticantes-pensantes do programa. Os resultados indicam que a invenção dos currículos advém de relações complexas, plurais e múltiplas que envolvem diferentes praticantes-pensantes do programa, tanto aqueles que atuam nas escolas quanto nos demais espaços e tempos de viabilização das atividades. A tessitura dos currículos praticados nos cotidianos escolares corrobora a ideia de que não há um único currículo na escola, nem tampouco um único modo de fazer e sentir currículos, especialmente nas escolas de viabilização do Programa Educação em Tempo Integral.

8. **POLÍTICA INDUTORA E OS PROBLEMAS DE INFRAESTRUTURA:** Estudo de caso sobre o Programa Mais Educação, implantado em escolas de Igarapé-Miri, Estado do Pará, no período de 2011 a 2014. Realizado por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de diálogo com os sujeitos envolvidos no contexto estudado. O estudo permite constatar que a implantação do PME tem possibilitado importantes contribuições na superação da escola pública de turno reduzido, que se apresenta conteudista e disciplinarizada. No entanto, a pesquisa revela que a utilização do Programa não tem sido uma estratégia completamente exitosa de promoção da Educação Integral, devido à ausência de infraestrutura adequada, a necessidade de formação e valorização aos profissionais e a inexistência de diretrizes curriculares. A dissertação contribui para a discussão sobre a política de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação em tempo integral, evidenciando os desafios e as possibilidades que se apresentam na implementação dessas políticas.
9. **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLA DO CAMPO:** Estudo de caso que analisa a implementação do Programa Mais Educação em escolas do campo e seus impactos na prática pedagógica, na organização pedagógica, na relação espaço-tempo e no desempenho acadêmico dos estudantes. Com abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas com professores, monitores, pais, diretores e a coordenadora do programa. Os resultados indicaram fragilidades na articulação das atividades do tempo escolar e tempo ampliado, improvisação na organização dos espaços e tempos, falta de qualificação e preparação adequada das escolas para receberem o programa. No entanto, houve avanços em relação ao desempenho escolar dos alunos participantes, seu interesse e relacionamentos interpessoais, mas identificou-se o caráter assistencialista da proposta. A pesquisa contribui para entender os desafios da política de educação em tempo integral nas escolas do campo e aponta a necessidade de qualificação e preparação adequada das escolas para implementação do programa.

10. AS INFLUÊNCIAS DA GESTÃO EMPRESARIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: Pesquisa que trata da relação entre o público e o privado na implementação da política de educação em tempo integral na rede pública estadual do Espírito Santo, através do Programa Escola Viva. A pesquisa adotou uma perspectiva metodológica qualitativa, analisando documentos, e usou a sociologia figuracional de Norbert Elias como base analítica para entender a rede de interdependência nas relações humanas e como o poder se manifesta nas configurações sociais. A pesquisa identificou que a implementação da escola de tempo integral foi um processo conturbado, e que o modelo de escola proposto enfatiza a perspectiva gerencial, o controle e a responsabilização, assim como a formação de jovens adaptados às exigências do mercado de trabalho. A pesquisa também destaca a influência de uma organização não governamental relacionada ao empresariado capixaba, a Espírito Santo em Ação, no apoio ao Programa Escola Viva.
11. EVASÃO ESCOLAR DE JOVENS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: Analisou o fluxo de abandono dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental nas turmas do Projeto de Educação em Tempo Integral (PROETI) em duas escolas na circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina (SRE Leopoldina) em Minas Gerais. O objetivo foi investigar os fatores que contribuem para a permanência ou abandono dos estudantes nessas turmas, visando contribuir para o alcance da meta de 80% dos alunos do ensino fundamental matriculados em tempo integral e para a melhoria dos resultados educacionais. A pesquisa utilizou a metodologia de estudo de caso, análise documental, pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários e entrevistas. Mostrou que há uma combinação de fatores que contribuem para o abandono dos estudantes, como falhas na implementação do projeto, falta de monitoramento adequado, capacitação insuficiente para os professores e priorização de outros programas. Para aprimorar e aperfeiçoar a política pública, é apresentado um Plano de Ação Educacional com sugestões para a Secretaria Estadual de Educação, a SRE Leopoldina e as escolas pesquisadas, com ações relacionadas à capacitação, monitoramento e avaliação.
12. ESPORTE E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: Trata da análise da inclusão do esporte educacional na política de educação em tempo integral no Brasil, mais especificamente, a questão da atividade física e saúde. A pesquisa tem como objetivo analisar o papel do esporte educacional na política de educação em tempo integral no Brasil, com foco na promoção da atividade física e da saúde dos estudantes. Para a realização do estudo, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o tema e uma análise de

documentos oficiais que tratam da política de educação em tempo integral. A pesquisa conclui que, apesar da inclusão do esporte educacional na política de educação em tempo integral, ainda existem desafios a serem enfrentados para garantir a efetivação dessa política, como a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a falta de formação específica para os profissionais que atuam nessa área. Além disso, a pesquisa destaca a importância da atividade física e da saúde para o desenvolvimento integral dos estudantes e apresenta sugestões de intervenção para a melhoria da política de educação em tempo integral, como a criação de parcerias entre instituições públicas e privadas e a promoção de atividades esportivas que contemplem a diversidade cultural e social dos estudantes.

13. **AValiação da Política pelos Atores:** Estudo de caso que analisou a política pública de educação em tempo integral no Estado de Minas Gerais, com foco na Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, em quatro escolas e com dezesseis entrevistados, incluindo docentes, pais de alunos e coordenadores. A análise baseou-se na compreensão de como se dá a implementação da política de ampliação da jornada escolar, elaborada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, e como os sujeitos que participam da Educação em Tempo Integral percebem os limites e possibilidades da ampliação da jornada escolar no sistema educativo mineiro, e quais os efeitos dessa política em âmbito local. A matriz teórica utilizada investiga os efeitos da política pública em Tempo Integral no trabalho escolar, se apoiando em autores de Análise Prospectiva – de cima para baixo (*top down*) - e Análise Retrospectiva – de baixo pra cima (*botton up*) a partir das muitas concepções de Educação Integral. A pesquisa revela aspectos positivos como a utilização do tempo, a construção de experiências significativas, maior interesse, orientação do trabalho e melhora da aprendizagem, bem como aspectos a serem aprimorados, como a visão de contraturno, intencionalidades não compartilhadas, rotatividade de profissionais, recursos materiais e financeiros, as condições de trabalho e a falta de formação continuada.
14. **ANÁLISE DISCURSIVA DO TEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS:** Busca compreender o campo discursivo das políticas de educação que direcionam para a ampliação do tempo escolar. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, tendo como instrumentos a observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A análise dos resultados mostrou que a ampliação do tempo escolar tem passado a ser constituída numa lógica neoliberal de administração do tempo e de mobilização de mecanismos de controle da conduta dos indivíduos.

15. **O TRABALHO DOCENTE IMPACTADO:** Pesquisa que investiga a compreensão dos docentes que atuam nos anos iniciais em regime de tempo integral na cidade do Rio de Janeiro. Os objetivos são inferir como esses docentes concebem a educação em tempo integral, sua finalidade e sua função, além de analisar a natureza do trabalho docente e da escola de tempo integral a partir dos estudos da Sociologia da Educação. A abordagem metodológica é qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica, análise documental e formulários online. O estudo conclui que as determinações da política educacional gerencialista são veiculadas pelos aportes normativos e direcionam o trabalho docente pela lógica do "espírito toyotista", exigindo um profissional flexível, polivalente e que é recorrentemente responsabilizado pelo desempenho dos alunos. Embora a maioria dos docentes priorize a qualidade do tempo pedagógico e visem uma formação mais completa e diversificada para os alunos, há falta de clareza sobre os fundamentos formativos da política de tempo integral. O trabalho docente nesta política tem como função melhorar o desempenho dos alunos apenas pelo aumento do tempo, sem considerar a qualidade do tempo pedagógico e formativo, o que causa estranhamento e esvaziamento da função docente. A compreensão dos docentes sobre seu trabalho apresenta uma diversidade de significados e sentidos, mas se atrela às condições de trabalho, à função docente e à função da escola de tempo integral, evidenciando as determinações da política educacional gerencialista que compreende o trabalho como uma atividade técnico-instrumental com foco na dimensão individual em detrimento da gestão coletiva.
16. **INTERPRETAÇÃO DA POLÍTICA DENTRO DA ESCOLA:** Pesquisa que busca compreender o processo de implementação do Programa Mais Educação em duas escolas públicas municipais no Rio de Janeiro, a partir da perspectiva de quem trabalha no Programa. A pesquisa utiliza entrevistas semiestruturadas com oito gestores e seis oficinairos, além de pesquisa bibliográfica e análise documental do PME e do Novo Mais Educação. A análise dos dados coletados é baseada nos cinco contextos da abordagem do ciclo de políticas de Ball, bem como na teoria da atuação de políticas nas escolas. A pesquisa constatou que cada unidade é única em sua implementação, mas que essa diversidade pode ferir as orientações do Programa e ter resultados não esperados para a justiça social. Os conceitos teóricos sobre formação humana, educação em tempo integral e avaliação em larga escala foram fundamentais para compreender a política educacional proposta pelo PME e suas transformações até a chegada do Novo Mais Educação. A pesquisa destaca a importância da participação dos atores escolares em todas as esferas de

atuação e a necessidade de alinhamento entre a política implementada e o projeto político-pedagógico da escola.

17. A GESTÃO EMPRESARIAL EM DUAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL SUBSEQUENTES: Pesquisa que analisa as diferenças e semelhanças entre a Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Foram analisados 14 documentos referentes à ETI e 20 ao PEI, sendo criadas categorias de análise como desenho da política, jornada, organização curricular, atribuição de aulas, regime de trabalho, avaliação e gestão. Foi identificada uma permanência em relação à jornada de cerca de 8 horas e meia no ensino fundamental, na priorização dos conteúdos da base comum curricular na avaliação e na organização curricular. Em relação às mudanças, as principais diferenças identificadas foram no desenho da política, na atribuição de aulas, na gestão e no regime de trabalho. As ETIs eram destinadas prioritariamente para áreas de baixo IDH enquanto o PEI está condicionado à escolha pela própria escola. A gestão do PEI segue princípios empresariais condicionando a permanência dos professores na escola a processo anual de avaliação. Embora ambas as políticas tenham sido implementadas pelo mesmo governo, foram identificadas diferenças significativas em relação ao período, contexto e sujeitos envolvidos em sua elaboração e execução.

Apêndice II - Roteiro de Entrevista

A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA: limites e possibilidades de ampliação dos territórios educativos

PERGUNTAS PARA IDENTIFICAÇÃO:

Qual o seu nome completo e sua idade?

Qual a sua formação acadêmica?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual a sua experiência com escolas em tempo integral?
2. Você já trabalhou em escola em tempo integral em outros municípios?
3. Qual o seu entendimento sobre “educação integral” e “escola em tempo integral”? Acha que existe diferença? Se sim, por favor, explique.
4. Como descreveria a identidade da escola em tempo integral, considerando a comunidade escolar, o espaço físico e o território?
5. A escola pauta a proposta de educação em tempo integral em seu projeto político pedagógico? Como é realizada essa articulação?
6. Você acredita que o território influencia a proposta pedagógica da educação integral?
7. Como a escola pode dialogar com o território?
8. Quais limites você percebe para que a proposta de educação integral seja implementada?
9. Que considerações você gostaria de registrar nesta pesquisa?