

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

Dione Cristina Silva Saes

**O PROGRAMA “SÃO CAETANO INTEGRAL” NA PERSPECTIVA
DOS GESTORES ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES DE UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO**

**São Caetano do Sul - SP
2025**

DIONE CRISTINA SILVA SAES

**O PROGRAMA “SÃO CAETANO INTEGRAL” NA PERSPECTIVA
DOS GESTORES ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES DE UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO**

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

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

Orientadora: Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa

**São Caetano do Sul - SP
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

SAES, Dione Cristina Silva

O Programa “São Caetano Integral” na perspectiva dos gestores escolares: contribuições de um estudo exploratório / Dione Cristina Silva Saes – São Caetano do Sul – USCS, 2025.

129 p.

Orientadora: Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa
Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2025.

1. Educação integral. 2. Escola de tempo integral. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Formação Continuada. 5. Educação.

Rosa, Sanny Silva da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 15 / 05 / 2025 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa (Orientadora - USCS)

Prof. Dr. Marco Wandercil (USCS)

Prof. Dr. Rodnei Pereira (Unicid)

Dedico a minha família que sempre me apoiou em todos os desafios
encontrados pelo caminho,

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu esposo, Eduardo Saes da Silva, que me apoiou em todos os instantes e ao meu filho Juan Marcos de Souza, que soube me compreender nos momentos em que não pude estar ao seu lado. Obrigado por serem a minha família tão amada.

Aos meus pais, irmãos, cunhados e sobrinha, pela força, acolhimento, carinho, suporte e amor. Por me ensinarem e me aceitarem mesmo com tantas falhas. Por intercederem diariamente pela minha vida e por me guiarem a um bom caminho.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Sanny Silva da Rosa, toda gratidão e reconhecimento, por me orientar, me entender e por ser tão paciente comigo. Ao professor Dr. Marco Wandercil, que gentilmente nos acompanhou em boa parte do curso.

Agradeço à Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul pela concessão de bolsa de estudos parcial e por todo incentivo.

À Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul, por ter concedido autorização para a realização desta pesquisa, além da parceria estabelecida com a Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Agradeço a Deus, por toda dádiva e por ser sempre o meu refúgio seguro.

RESUMO

Esta dissertação investiga os desafios enfrentados pelos gestores escolares do município de São Caetano do Sul durante a implementação do Programa “São Caetano Integral”, política local de educação em tempo integral voltada aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. O problema central da pesquisa reside na necessidade de compreender como os gestores percebem e operacionalizam essa política em suas realidades escolares, bem como quais estratégias têm sido mobilizadas para lidar com os obstáculos identificados. O objetivo geral foi conhecer como os gestores compreendem a política de implementação das escolas de tempo integral no município, tendo como objetivos específicos: (i) analisar a proposta de ampliação da jornada escolar à luz da educação integral preconizada pelo “Programa Escola em Tempo Integral” do Governo Federal; (ii) identificar os principais desafios enfrentados na implementação do Programa “São Caetano Integral”; (iii) descrever as estratégias adotadas pelas escolas para superar esses desafios; e (iv) propor, com base nos dados obtidos, um produto educacional em formato de relatório técnico (*sumário executivo*). A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, com aplicação de questionário a gestores de escolas municipais com oferta de tempo integral. A análise dos dados combinou procedimentos descritivos com análise interpretativa dos conteúdos, articulados ao referencial teórico de autores como Jaqueline Moll e Ana Maria Cavaliere, além de estudos correlatos sobre políticas públicas educacionais e experiências de tempo integral em contextos municipais. Os resultados revelaram uma pluralidade de formatos de implementação, deficiências significativas em infraestrutura, insuficiência de recursos humanos e materiais, dificuldades de integração curricular e baixa articulação com os territórios escolares. Os gestores apontam, ainda, o aumento de conflitos escolares e a necessidade de apoio mais efetivo da Secretaria Municipal de Educação. Como produto educacional, propõe-se a elaboração de um relatório técnico voltado à Secretaria, contendo análise diagnóstica, indicadores de monitoramento e recomendações práticas para o aperfeiçoamento da política municipal de educação em tempo integral.

Palavras-chave: educação integral; gestão escolar; políticas públicas educacionais; tempo integral; São Caetano do Sul.

ABSTRACT

This dissertation investigates the challenges faced by school principals in the municipality of São Caetano do Sul during the implementation of the local Full-Time Education Program (*Programa São Caetano Integral*), which targets elementary and middle school students. The central research problem lies in understanding how school managers perceive and operationalize this policy in their local contexts, as well as what strategies have been used to address the obstacles encountered. The general objective was to examine how managers understand the implementation of full-time schools in the municipality, with the following specific objectives: (i) to analyze the proposal to expand the school day in light of the concept of integral education advocated by the Federal Government's Full-Time School Program; (ii) to identify the main challenges in implementing the *São Caetano Integral* Program; (iii) to describe the strategies adopted by schools to overcome these challenges; and (iv) to propose, based on the data, an educational product in the form of a technical report (*policy paper*). The methodology was qualitative in nature and included a questionnaire administered to school principals in full-time public schools. Data analysis combined descriptive statistics with interpretative analysis, guided by the theoretical framework of authors such as Jaqueline Moll and Ana Maria Cavaliere, in addition to related studies on educational public policies and full-time education experiences in municipal contexts. The findings indicate diverse implementation formats, significant shortcomings in infrastructure, insufficient human and material resources, fragmented curriculum integration, and weak engagement with surrounding communities. Principals also reported increased school conflicts and emphasized the need for more consistent support from the Municipal Department of Education. As an educational product, a technical report is proposed, directed to the local Secretariat, with diagnostic analysis, monitoring indicators, and practical recommendations for improving the municipal full-time education policy.

Keywords: integral education; school management; educational public policies; full-time schooling; São Caetano do Sul.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ambiente das escolas parque	47
Figura 2 – Atividades esportivas	47
Figura 3 – Parques Infantis de SCS	55
Figura 4 – Grupos Escolares de SCS	55
Figura 5 – Quantidade de escolas de ensino fundamental por bairro	57
Figura 6 – Fotos tiradas em frente a Secretaria de Educação em 29/07/2014	62
Figura 7 – 1ª Reunião do Plano Municipal de Educação	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Artigos por assunto de interesse	34
Gráfico 2 – Sexo/gênero	73
Gráfico 3 – Cor/etnia	73
Gráfico 4 – Faixa etária dos diretores escolares	74
Gráfico 5 – Tempo de experiência na gestão escolar	74
Gráfico 6 – Titulação acadêmica	75
Gráfico 7 – Área de graduação inicial	76
Gráfico 8 – Grau de conhecimento sobre o “Programa ETI”	77
Gráfico 9 – Grau de conhecimento sobre o Programa “São Caetano Integral”	77
Gráfico 10 – Localização da escola	78
Gráfico 11 – Número de alunos matriculados na escola em 2024	78
Gráfico 12 – Etapas de ensino oferecidas na escola	79
Gráfico 13 – Número de turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais	80
Gráfico 14 – Número de turmas do Ensino Fundamental Anos Finais	81
Gráfico 15 – Atividades em tempo integral	81
Gráfico 16 – Perfil socioeconômico das famílias dos alunos da escola	82
Gráfico 17 – Condições da estrutura física da escola de tempo integral	84
Gráfico 18 – Instalações existentes na escola	84
Gráfico 19 – Condições das instalações da escola	85
Gráfico 20 – Obras ou reformas nas escolas	86
Gráfico 21 – Recurso de acessibilidade para aluno com deficiência	86
Gráfico 22 – Recursos de acessibilidade disponíveis na escola	87
Gráfico 23 – Realização de investimentos com a verba do PTRF	89
Gráfico 24 – Investimentos PTRF e implementação do Programa	90
Gráfico 25 – Acesso à internet para as atividades	92
Gráfico 26 – Quantidade de dispositivos com acesso à internet	92
Gráfico 27 – Materiais pedagógicos e equipamentos para estudantes com deficiência	93
Gráfico 28 – Número de funcionários	95
Gráfico 29 – Categoria de funcionários considerados insuficientes	95
Gráfico 30 – Formação/Apoio recebido pelos gestores	97

Gráfico 31 – Nível da formação/apoio recebido pela equipe gestora	97
Gráfico 32 – Área de desafios para implementação do Programa	98
Gráfico 33 – Apoio e acompanhamento da Supervisão de Ensino	100
Gráfico 34 – Avaliação das orientações e apoio da Supervisão de Ensino	100
Gráfico 35 – Mudanças observadas após a implementação do programa	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos – teses e dissertações e artigos científicos	34
Quadro 2 – Condição de infraestrutura para atendimento dos estudantes	58
Quadro 3 – Notas do IDEB	59
Quadro 4 – Breve histórico das ETI de SCS	60
Quadro 5 – Comissão de acompanhamento do Plano Municipal	61
Quadro 6 – Matriz Curricular de escola de tempo integral	67
Quadro 7 – As essências das aulas de oficinas curriculares	68
Quadro 8 – Categorias temáticas sobre a infraestrutura escolar	87
Quadro 9 – Destinação dos recursos da PTRF pelas escolas	89
Quadro 10 – Investimentos ainda necessários com a verba do PTRF	91
Quadro 11 – Infraestrutura física e material das escolas segundo os gestores	93
Quadro 12 – Categorias de profissionais considerados insuficientes	95
Quadro 13 – Sugestões para o aperfeiçoamento do Programa	103
Quadro 14 – Estratégias e boas práticas de Gestão Escolar	104
Quadro 15 – Achados da pesquisa e estudos correlatos	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação para as Relações Étnico-raciais
ETI	Escola em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PTRF	Programa Transferência de Recursos Financeiros
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SCS	São Caetano do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

MEMORIAL	16
1 INTRODUÇÃO	19
2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	25
2.1 Panorama geral sobre escolas públicas brasileiras	25
2.2 Educação integral e escola de tempo integral	28
2.2.1 Discussão sobre os conceitos de Moll e os de Cavaliere	30
2.2.2 Estudos correlatos	33
2.3 Modelos de Educação em Tempo Integral no Brasil	44
2.3.1 Experiências inspiradoras	45
2.3.2 “Programa Mais Educação” e “Novo Mais Educação”	48
2.4 O “Programa Escola em Tempo Integral”	50
3 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO CAETANO DO SUL	53
3.1 O município de São Caetano do Sul	53
3.2 A rede municipal de São Caetano do Sul	54
3.2.1 As escolas de tempo integral do município	60
3.3 O Programa “São Caetano Integral”	64
4 PROGRAMA “SÃO CAETANO INTEGRAL” NA VISÃO DOS GESTORES ESCOLARES	69
4.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa	70
4.2 Descrição e análise dos dados	72
4.2.1 Perfil dos respondentes e caracterização das escolas	72
4.2.2 Infraestrutura física das unidades escolares	83
4.2.3 Recursos materiais e pedagógicos	88
4.2.4 Recursos humanos e equipes de apoio	94
4.2.5 Desafios para a implementação do Programa “São Caetano Integral”	98
4.2.6 Impactos do Programa “São Caetano Integral” na rotina das escolas	101
4.3 Discussão dos resultados em diálogo com a literatura	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
6 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL	114
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – TCLE	128
APÊNDICE B – FORMULÁRIO	129

MEMORIAL

Desde a educação básica, demonstrei interesse pelas áreas de Ciências da Natureza e sempre tive grande apreço pelos cuidados com os seres vivos e com os ambientes de forma geral. Por ter afinidade com a área, ingressei no Curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Metodista de São Paulo, que oferecia uma proposta curricular que atendia às minhas expectativas profissionais iniciais, e era bem-conceituado pelo Ministério da Educação.

Iniciei o curso de graduação em 1996 e, concomitantemente, realizei vários cursos de extensão. Também tive a oportunidade de aprender e trabalhar em diferentes estágios. Um dos critérios para a conclusão do curso foi a apresentação de uma monografia. Pude realizar minhas pesquisas de campo e bibliográficas no Instituto de Botânica de São Paulo, onde tive o imenso prazer de desenvolver um projeto de pesquisa sobre “Técnicas para Armazenamento de Sementes e Reflorestamento”, orientado pelo Doutor José Cláudio Barbedo, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Em 1999, concluí meu primeiro curso de graduação.

No ano de 2002, iniciei o curso de Especialização em Gestão Ambiental, oferecido pela Universidade São Judas Tadeu, que disponibilizou um ótimo conteúdo teórico e prático. Para a produção do trabalho de conclusão de curso, exigido pela instituição, realizei um “Levantamento de Problemas Ocasionalmente por Resíduos Sólidos”, orientado pela Professora Lury Miyazaki – Mestre em Ciências. Importante mencionar que, em 1999, havia recebido convite para atuar como docente em um programa de parceria entre a Universidade Metodista de São Paulo e a Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo (PROMAC). Lecionei a disciplina de Ciências da Natureza e da Saúde para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos anos finais do ensino fundamental até 2003.

Por razões de ordem pessoal, eu e minha família nos transferimos para o estado do Paraná, onde ingressei como docente concursada na rede estadual de educação daquele estado, para lecionar as disciplinas de Ciências (Ensino Fundamental) e Biologia (Ensino Médio), onde atuei até 2006.

Retornando a São Paulo, passei por uma experiência enriquecedora como Auxiliar de Primeira Infância na rede municipal de São Caetano do Sul por

aproximadamente um ano. Em 2008, aprovada em concurso, fui convocada para assumir o cargo de professora de Ciências no Ensino Fundamental na rede municipal de São Caetano do Sul, onde permaneço ativa até hoje.

Na rede municipal de São Caetano do Sul, atuei, inicialmente, como docente na EMEF Olyntho Voltarelli Filho, escola onde lecionei Ciências nos primeiros quatro anos. Nos dois anos seguintes, desempenhei a função de Professora Coordenadora de Área de Ciências e Ciências Exatas na mesma escola, concomitantemente ao trabalho em sala de aula.

Após trabalhar por cerca de 13 anos na área da Educação, senti a necessidade de ingressar no Curso de Graduação em Pedagogia, em busca de uma melhor qualificação profissional e de ampliação de minhas possibilidades de trabalho. Como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2014, realizei uma pesquisa bibliográfica sobre a “Gestão Democrática e os Obstáculos Enfrentados pelo Coordenador Pedagógico”.

Em minha trajetória na área da educação, participei de diversos cursos e projetos educacionais, selecionados em função de meu interesse pessoal e pela necessidade de aprofundamento nos temas abordados. Considero que minha carreira como educadora teve início preparando roteiros para monitorias de Trilhas Ecológicas e Educação Ambiental, atividade que realizei como estagiária na Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Santo André (SEMASA).

Em 2012, fui convidada a assumir a Coordenação Pedagógica da EMEF Olyntho Voltarelli Filho, ao lado da experiente gestora, Professora Arlete Leide Atti Pinheiro de Andrade, com quem tive o imenso prazer de iniciar o trabalho como integrante da equipe gestora. No início de 2014, na mesma unidade educacional, fui surpreendida com um novo convite, dessa vez, para assumir a função de Assistente de Direção. O convite veio da Professora Benedita Aparecida de Freitas, outra gestora a quem devo igual gratidão pelos aprendizados proporcionados.

Após oito anos consecutivos na mesma unidade de ensino, fui contemplada com outro desafio: assumir a Coordenação Pedagógica de outra instituição. Esse convite partiu da então Diretora da EME Alcina Dantas Feijão, que acompanhou meu trabalho e o de outros professores da EMEF Olyntho Voltarelli Filho entre 2008 e 2010, quando exerci a função de Coordenadora Pedagógica.

Ao final de 2016, já havia integrado a equipe gestora de mais uma unidade escolar, com uma complexidade distinta da anterior. Entre o início de 2017 e o final

de 2018, tive a oportunidade de atuar como Coordenadora Pedagógica da EMEF Elvira Paolilo Braido, acompanhando o encerramento da oferta de Educação em Tempo Integral para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. No ano seguinte, permaneci na unidade como Professora de Iniciação Científica para alunos do Ensino Fundamental I, onde lecionei até agosto de 2023.

No final de 2023, recebi o convite para atuar como Assistente de Direção do Centro de Estudo de Línguas do Ensino Fundamental de São Caetano do Sul – “Luiz Milani” (CELEF), uma escola complementar, onde tenho vivenciado uma nova realidade educacional, em parceria com a Professora Rafaela Espírito Santo de Moura.

Essa trajetória me permitiu vivenciar contextos e realidades distintas dentro da Secretaria de Educação do município de São Caetano do Sul, o que me levou a muitas reflexões sobre a relação entre o currículo da rede municipal e a questão da infraestrutura das unidades de ensino, pois me preocupo com a temática de como os recursos físicos e materiais disponíveis afetam o trabalho realizado nas escolas. Com essas, entre outras preocupações e inquietações, ingressei no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), com a intenção de aprofundar minha formação acadêmica e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e da gestão das escolas do município

1 INTRODUÇÃO

A educação em tempo integral é um tema recorrente em diferentes períodos da história da educação brasileira. A proposta de estender o tempo de permanência dos estudantes na escola é polêmica e sempre gerou debates acerca de sua real eficácia para a universalização do ensino e para a promoção de uma educação integral. Além disso, há questionamentos sobre os benefícios da educação em tempo integral, especialmente no que se refere à garantia do direito à aprendizagem, à redução das desigualdades sociais e à criação de condições adequadas para uma educação que atenda de maneira plena as necessidades das crianças.

O município de São Caetano do Sul aderiu ao “Programa Escola de Tempo Integral” lançado pelo Governo Federal no ano de 2023. Para participar, o município instituiu o denominado Programa “São Caetano Integral”, implementando o período integral de 35 horas semanais (Tunes, 2023) em todas as escolas públicas municipais de Ensino Fundamental Anos Finais a partir do ano de 2024.

Para prosseguirmos é importante ressaltar a diferença conceitual entre Educação Integral e o “Programa de Escola de Tempo Integral”. Educação integral tem como objetivo compreender os estudantes como sujeitos integrais, propõe o trabalho em prol dos direitos dos estudantes e suas famílias a realizar um processo de ensino-aprendizagem relacionando-o ao território, à comunidade e às demandas dos estudantes e do mundo contemporâneo, tendo a escola como agente central para desenvolver suas múltiplas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. Já o “Programa Escola de Tempo Integral” é um programa do Governo Federal que fomenta a criação de Escolas de período integral para oferecerem Educação em tempo integral dentro da concepção de uma educação integral. O artigo 36 da Resolução n. 7 do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação do Brasil, de 14/12/2010, considera como período integral a jornada escolar que compreende, no mínimo, sete horas diárias ou 35 horas semanais (Brasil, 2010).

Esta dissertação realiza um levantamento de produções que tratam sobre os desafios enfrentados pelos atores de escolas de jornada ampliada em sua rotina diária e a função da escola. A pesquisa pautou-se em artigos de revistas e teses escritos a partir de 1991. Fez-se uma seleção quantitativa e temática sobre as

escolas de período integral, para respaldar e embasar o estudo exploratório realizado durante a produção do trabalho.

Os artigos e teses utilizados no estudo foram retirados dos seguintes sites: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Scopus, Google acadêmico, CAPES e BDTD. A procura inicial deu-se por meio de expressões relacionadas à escola de período integral desafios, como escola de jornada ampliada, nem sempre muito exitosa para localizar teses e dissertações, o contrário ocorreu nas buscas em periódicos, com as palavras-chave: escola de tempo integral desafios, educação de tempo integral desafios e educação em tempo integral.

Foram encontradas 134 produções, dentre elas 110 são artigos científicos e 24 teses e dissertações. Trabalhamos também com educação em período integral, onde tivemos um maior número de resultados na busca, sendo a maior parte composta por artigos científicos, mas nem sempre contemplavam o foco do estudo, os desafios da implementação do ensino em jornada ampliada.

As produções, independentemente da data de publicação, apresentam validade a respeito do que foi escrito em relação aos desafios encontrados dentro de uma escola de período integral, se considerarmos os diferentes cenários vivenciados dentro das escolas do município. A literatura deixa transparecer a descontinuidade dos programas que propõem a implantação das escolas de jornada ampliada, entretanto, evidencia a necessidade de se refletir mais sobre o trabalho que vem sendo realizado nas escolas de jornada ampliada.

Justifica-se a pesquisa pela busca de investigar como os gestores de escolas públicas de Ensino Fundamental Anos Finais do Município de São Caetano do Sul, que passaram a atuar como escolas de tempo integral no ano de 2024, entendem a proposta do “Programa Escola de Tempo Integral”, e quais desafios enfrentados para concretizar essa política. Tanto a compreensão da política quanto a adesão efetiva dos agentes implementadores ao programa têm um peso grande na maneira como essas políticas são entregues para população, principalmente quando se pensa em uma política de educação que se ancora em uma política de educação integral.

O papel dos gestores no processo de implementação do programa é de crucial importância, tendo em vista a influência que estes exercem sobre os atores envolvidos no contexto da implementação. Se o gestor considerar que a educação em tempo integral na perspectiva da educação integral não é importante, não

trabalhará a favor de sua implementação ou trabalhará de modo pouco convincente, podendo deixar de atender necessidades básicas dos seus envolvidos, o que torna o processo de implementação penoso e mais complexo.

A Educação de período Integral precisa garantir, antes de qualquer compromisso que lhe for atribuído, o atendimento às necessidades básicas dos indivíduos e condições propícias às interações sociais saudáveis. Isso evita o desgaste físico e emocional da comunidade, pois a ausência dessas condições afeta diretamente o desenvolvimento do trabalho oferecido aos estudantes, como também a capacidade de assimilação dos mesmos. Além disso, fere o princípio da isonomia, garantido a todos os cidadãos da República Federativa do Brasil pela Constituição Federal de 1988.

A adesão ao programa de forma convicta, com clareza de seus objetivos pelos gestores contribui para a implementação do programa proposto pelo sistema educacional. Ter a compreensão de que o tempo de permanência na escola é apenas um dos fatores a ser considerado por um sistema educacional ressignifica o papel do serviço educacional por ele ofertado, diversifica e amplia a disponibilidade de aprendizado.

O tempo, os espaços, os recursos materiais e humanos, e os currículos adequados à realidade local nos aproximam do cumprimento da proposta estabelecida pela Legislação Federal à Educação Nacional, a “Formação Integral do Estudante”. Em uma escola de tempo integral, a matriz curricular, a proposta pedagógica e a infraestrutura da instituição devem oferecer condições favoráveis à formação dos estudantes. Entretanto, se comparado à escola de meio período, ou de ensino regular, o ensino em tempo integral apresenta peculiaridades, atribuindo-lhe certa complexidade em sua organização.

Com um olhar voltado para a Política e Gestão da Educação, almeja-se compreender os esforços da equipe gestora da unidade escolar em busca da Educação integral dentro da proposta do “Programa Educação em Tempo Integral”.

Ao iniciarem o percurso rumo a uma escola de tempo integral, um dos grandes desafios enfrentados pela equipe da Secretaria do Campo grande - MS, foi o de repensar o modelo de escola vigente. O objetivo não era oferecer aos alunos, agora em período integral, a mesma escola a que eles estavam acostumados, mas sim uma em que eles realmente pudessem aprender de maneira diferenciada – e para isso foi preciso ousar, romper paradigmas e se lançar ao novo (Cavaliere, 2009, p. 18).

Tendo em vista a importância do serviço oferecido para os moradores da cidade, faz-se necessário compreender como é planejada e estruturada a rotina de atividades na escola de tempo integral. Desta forma, será possível conhecer melhor a composição e as particularidades do ensino em tempo integral ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul.

Entender o problema – os desafios enfrentados pelos gestores escolares durante a implementação do Programa “São Caetano Integral” e as estratégias adotadas para colocar em prática o serviço a ser ofertado – fornece um diagnóstico de parte da realidade vivenciada, que pode ser utilizado como ponto de partida para a adoção de medidas capazes de favorecer o trabalho por eles realizado, pois a efetivação dessa política dependerá da importância atribuída pelos diretores ao Programa “São Caetano Integral” e suas políticas.

De acordo com Garcia e Miranda (2017), a qualidade da educação tem caráter processual, contínuo, dinâmico, colaborativo, transformador e democrático. Ela tem natureza participativa e utiliza procedimentos sistematizados e organizados, possuindo determinantes tanto internos quanto externos à escola. Nesse contexto, tem-se consciência de que cada ação adotada impacta a formação dos estudantes. Daí surge o interesse em encontrar a resposta para a seguinte pergunta: **Quais os desafios enfrentados pelos gestores escolares para implementar o Programa São Caetano Integral?**

O estudo teve por objetivo geral conhecer como os gestores estão entendendo a política adotada para implementação das escolas de tempo integral no município de São Caetano do Sul.

Buscou-se nos objetivos específicos:

- Analisar a proposta de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral do “Programa Escola em Tempo Integral” (Programa ETI) do Governo Federal;
- Identificar os desafios enfrentados pelos gestores na implementação do Programa “São Caetano Integral”;
- Descrever o que os gestores fazem para enfrentar esses desafios;
- Elaborar um relatório técnico, em formato *sumário executivo*, sobre o processo de implementação do “Programa ETI”, que possa contribuir para avaliação e monitoramento do programa no município de SCS.

Na pesquisa, foram analisadas as estratégias adotadas pela equipe escolar em relação à condução do trabalho realizado nas escolas de período Integral de Ensino Fundamental do município de São Caetano do Sul. Importante foi também compreender os fatores capazes de contribuir para a obtenção dos objetivos previstos nos documentos institucionais, sem abandonar a premissa da integração entre todos os segmentos envolvidos em suas ações, de forma respeitosa e dentro de suas complexidades e especificidades.

A metodologia utilizada na pesquisa procurou conhecer como os gestores estão entendendo a política adotada para a implementação das escolas de tempo integral no município de São Caetano do Sul e como as Equipes Gestoras enfrentam os desafios encontrados durante o processo de implementação. Cabe ressaltar que houve restrição do estudo ao instrumento de pesquisa, por isso foram considerados apenas alguns fatores de parte do ciclo da política adotada.

Durante o trabalho foram considerados aspectos como: os espaços, o tempo e a infraestrutura da instituição educacional, os recursos necessários para realização do trabalho e as formações oferecidas para qualificação da equipe pedagógica e dos funcionários da escola. Além disso, foram verificadas as necessidades de adequações originadas pela proposta de aprendizado diferenciado (tais como: ações formativas específicas para professores e funcionários, criação de espaços que facilitem a apropriação e o comprometimento, com a prática da educação integral).

Como instrumento de pesquisa utilizamos um questionário, no intuito de perceber um pouco do que se vivencia na rotina diária das escolas de período integral e como se sucedem as relações entre os indivíduos e o meio em que estão inseridos. O descortinar de alguns aspectos da convivência humana evidenciam o quanto pequenas ações influenciam significativamente o desenvolvimento de uma criança, realidade que aguça a atenção e o cuidado em relação às práticas a serem adotadas, pois o estudante passa a maior parte do dia em uma escola. Nela, o estudante estabelece interações que exercerão grande impacto em sua formação, sejam elas positivas e/ou negativas, revelando a substancialidade dos processos construídos nos ambientes de aprendizagem proporcionados pela escola.

Esta dissertação está organizada em seções, incluindo esta parte introdutória contendo: origem e contextualização do tema da pesquisa, estudos correlatos, justificativa, problema, objetivos e metodologia.

Em seguida, o Capítulo 2 aborda questões relacionadas a políticas de Educação em tempo integral no Brasil, diferenciando Educação Integral e Escola de Tempo Integral, discutindo conceitos de Jaqueline Moll e outros autores e apresentando modelos de Educação em tempo integral no Brasil, em especial o “Programa Mais Educação” e o “Programa Escola em Tempo Integral”.

No Capítulo 3 é abordada a Educação no município de São Caetano do Sul, apresentando um breve histórico sobre a fundação da cidade, as escolas de período integral, o Sistema educacional Municipal e a implementação do “Programa Educação Integral”, com a finalidade de contextualizar o percurso do atendimento e entender o caminho percorrido na pesquisa.

O Programa “São Caetano Integral” é mencionado no Capítulo 4, que aborda os procedimentos metodológicos da pesquisa e apresenta a análise e interpretação de dados coletados, e a discussão dos resultados.

Após as Considerações Finais, apresenta-se a proposta de produto educacional.

2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A educação pública no Brasil é um sistema complexo, com diversos desafios e conquistas. Para entender melhor como ela funciona, é importante conhecer seus diferentes aspectos. Este capítulo apresenta um panorama geral sobre a Educação, a diferença entre Educação Integral e Escola de Tempo Integral, modelos de Educação em Tempo Integral no Brasil, encerrando com o “Programa Escola em Tempo Integral”.

2.1 Panorama geral sobre escolas públicas brasileiras

As escolas públicas são organizadas por níveis de ensino: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), Ensino Médio (1º ao 3º ano) e Educação Superior (universidades públicas). A gestão das escolas públicas é de responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal, cada um com suas atribuições específicas. Entretanto, o principal financiador da educação pública é o Governo Federal, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Os professores da rede pública são profissionais formados em cursos de licenciatura em diferentes áreas do conhecimento e durante a atuação passam constantemente por formação. Os salários dos professores variam de acordo com diversos fatores, entre eles a localização e o tempo de serviço. Nem sempre o salário recebido retribui, justamente, o trabalho desenvolvido pelo docente, podendo ser um desafio para a atração e retenção de profissionais qualificados. Além disso, as condições de trabalho dos professores podem ser precárias em algumas escolas, devido à falta de infraestrutura e de recursos pedagógicos, dificultando ainda mais a permanência desses profissionais nas escolas.

Os alunos da rede pública são provenientes de diferentes classes sociais e realidades socioeconômicas, o que é um grande desafio, pois há desigualdades sociais, evasão escolar e baixo desempenho em avaliações. Diversas políticas públicas visam garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Bolsa Família.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define as competências e as habilidades que os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação básica. Estados e municípios podem complementar a BNCC com seus próprios currículos, incluindo conteúdos específicos de acordo com as realidades locais.

A educação pública ainda é marcada por desigualdades de acesso e qualidade entre diferentes regiões, classes sociais e grupos sociais. A infraestrutura de muitas escolas públicas é precária, com falta de salas de aula, laboratórios, bibliotecas e outros recursos. A violência dentro e no entorno das escolas é um problema que afeta a segurança e o aprendizado dos alunos.

A baixa valorização da educação por parte da sociedade e dos governos é um dos principais obstáculos para a melhoria da qualidade do ensino. Apesar dos desafios, a educação pública brasileira tem apresentado avanços nos últimos anos, como a universalização do acesso ao ensino fundamental e a redução do índice de analfabetismo, considerado ainda um problema a ser erradicado até 2025. Ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade que merecem.

O papel da escola no Brasil passou por diversas transformações ao longo da história, sempre buscando atender às demandas e desafios de cada época. A luta por uma educação de qualidade para todos ainda é um desafio, mas o caminho percorrido demonstra o compromisso do país com a educação como ferramenta de desenvolvimento social e individual.

A educação em tempo integral oferece uma série de benefícios significativos, tanto para os alunos quanto para a comunidade escolar como um todo. Com mais horas de aula os alunos têm a oportunidade de explorar os conteúdos de forma mais aprofundada, o que pode levar a uma melhor compreensão e retenção do conhecimento. A educação em tempo integral inclui atividades extracurriculares, como esportes, artes e atividades culturais, promovendo o desenvolvimento físico, emocional e social dos estudantes. Os estudantes podem receber apoio adicional de professores e educadores, o que pode ser especialmente benéfico para aqueles que têm dificuldades em algumas disciplinas. Ajuda a reduzir a ociosidade após a escola, oferecendo uma estrutura que pode afastar os jovens de atividades prejudiciais. Pode, também, promover maior envolvimento da comunidade escolar, com pais e responsáveis mais ativos na vida escolar dos filhos. Com uma educação mais

completa, os alunos podem se sentir mais preparados para os desafios do ensino superior e do mercado de trabalho.

A educação em tempo integral no ensino fundamental no Brasil é regulamentada e orientada por várias leis e dispositivos legais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, estabelece as diretrizes gerais para a educação nacional, incluindo a organização da educação básica (Brasil, 1996). Embora não especifique detalhadamente a educação em tempo integral, fornece a base legal para a ampliação da jornada escolar e a oferta de programas educacionais complementares.

A Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Em duas de suas metas apresenta a educação em tempo integral, nas metas:

21. Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (Brasil, 2001, p. 62).

O PNE 2014-2024, Lei n. 13.005/2014, estabelece metas específicas para a educação em tempo integral (Brasil, 2014a). 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. Essa lei é um marco importante para a expansão da educação em tempo integral no Brasil.

A Emenda Constitucional n. 59/2009, embora não trate exclusivamente da educação em tempo integral, ampliou a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos, incentivando a expansão da oferta educacional, podendo incluir a educação em tempo integral como estratégia para garantir uma educação básica de qualidade para todos (Brasil, 2009).

Apesar de não regular diretamente a educação em tempo integral, a Lei do Novo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), Lei n. 14.113/2020, estabelece mecanismos de financiamento que podem apoiar a implementação da educação em tempo integral nas escolas de ensino fundamental, por meio de pesos diferenciados no cálculo da distribuição dos recursos para escolas que ofereçam jornada escolar ampliada (Brasil, 2020).

Essas leis, juntamente com políticas e programas específicos implementados pelo Ministério da Educação e pelos governos estaduais e municipais, formam a base regulatória para a oferta e expansão da educação em tempo integral no ensino fundamental no Brasil. A implementação concreta da educação em tempo integral depende de esforços conjuntos entre os diferentes níveis de governo, escolas e comunidades, para assegurar os recursos, infraestrutura e suporte pedagógico necessários.

2.2 Educação integral e escola de tempo integral

Educação integral é um termo que contempla a idealização da formação de um cidadão por intermédio da educação pública, enquanto educação em tempo integral torna viável a ampliação do tempo da jornada escolar. Dessa forma, pode ocorrer de o segundo termo contribuir com o propósito pretendido pelo primeiro.

Educação integral não é o mesmo que educação em tempo integral, segundo Arroyo (2018), a primeira entende o ser humano como um indivíduo completo (suas dimensões de conhecimento, cultura, valores, ética, memória e imaginação), devendo a educação atender essas facetas na formação de uma pessoa. O artigo segundo da LDB ressalta que a função da educação é assegurar o desenvolvimento pleno do ser humano e isso reflete a essência da ideia de educação integral. Apesar de a proposta de educação em tempo integral estar parcialmente alinhada a essa visão, ela não se resume no aumento do tempo na escola, pois é possível a aprendizagem ocorrer também no ambiente de trabalho, na família e nas interações sociais, compete à escola assegurar momentos dedicados à formação humana.

Embora a expressão educação integral não esteja explicitamente mencionada no texto da Constituição de 1988, o espírito dos artigos 205 e 206 da carta magna está em sintonia com conquistas jurídicas de grande relevância no século XX, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), que reconhecem o direito de todos a uma formação abrangente.

O termo educação integral não deve ser entendido apenas como processo de aquisição de conhecimento, pois refere-se ao ato de pensar em educação, nas relações interpessoais, em todo e qualquer processo potencialmente capaz de educar. O processo educacional é contínuo e implica o desenvolvimento das

faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, na intenção de propiciar a integração social. Segundo o filósofo Hubert (1976, p. 96):

A educação é um conjunto de ações e influências exercidas voluntariamente por um ser humano em outro. Essas ações pretendem alcançar um determinado propósito no indivíduo para que ele possa desempenhar alguma função nos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos da uma sociedade.

A educação integral abrange todas as dimensões do indivíduo, promovendo o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural. Pode e deve acontecer nos diversos espaços de inserção humana, prepara os indivíduos para exercer cidadania e viver em comunidade. Contempla a inclusão, o respeito à diversidade, a conservação da vida, o bem-estar coletivo e estimula a autonomia do estudante, oferecendo a oportunidade de formação integral. Propõe ao estudante, participação ativa no processo de aprendizagem. Enxerga nos espaços escolares oportunidades intencionais e estruturadas para o desenvolvimento pleno dos alunos.

A viabilidade da educação integral está atrelada à formação contínua dos profissionais de Educação, à capacidade de reflexão sobre o trabalho e à prática, com o objetivo de avaliar, repensar e reformular os processos envolvidos na formação do estudante.

A educação em tempo integral surge como forma de suprir demandas da sociedade, tais como: exigências do mercado de trabalho relacionadas à carga horária de trabalho exercida pelos responsáveis dos estudantes e à vulnerabilidade de alguns grupos da sociedade, entre outras. Amplia a permanência nas dependências da escola no intuito de promover equidade entre grupos menos privilegiados e mais privilegiados.

Entretanto, não basta a ampliação de carga horária, a Educação em Tempo Integral trabalha em busca de promover igualdade tangível, por intermédio de processos que contemplem a educação integral do indivíduo.

A jornada ampliada não pode ser vista apenas como a solução para um setor interessado da sociedade, não pode ser reduzida à função de “lugar seguro à integridade do menor sob cuidados de uma instituição”. Sua função é de amplitude imensamente maior para o indivíduo em formação, e também, para formação de uma estrutura social justa

Ela precisa oferecer condições adequadas para a formação integral, condições capazes de vislumbrar igualdade aos seres humanos de diferentes

extratos sociais, sem subestimá-los em relação à sua procedência. De acordo com Lomonaco e Silva (2013):

[...] Embora o índice de pobreza tenha recuado significativamente a partir da década de 1990, a sociedade brasileira permanece marcada por acentuados níveis de desigualdade que afetam fortemente crianças e adolescentes, a população socialmente mais vulnerável, fatores que aliados às dimensões do país demandam políticas públicas que assegurem a universalização dos direitos sociais preconizados em lei. (p. 10)

[...]

[...] O simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos, tampouco favorece o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais dos indivíduos; assim, mais tempo em período escolar não quer dizer, necessariamente, mais aprendizagem, o que torna ainda mais importante a reflexão sobre as diferentes dimensões da educação integral. Porém, não há dúvida de que a ampliação do tempo é ação necessária, ainda que não suficiente (p. 18).

Educação é uma prática social que visa ao desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e competências. A educação, portanto, não se restringe à escola, é um direito de todos e visa ao pleno desenvolvimento humano por meio do processo de ensino-aprendizagem.

Pensar em uma educação integral em tempo integral é pensar em uma educação para todos. Não um processo de educação solitário, em que o objetivo deve ser alcançado individualmente e o quanto antes, mas que ele seja alcançado por todos e, quando necessário, com o auxílio dos que podem subsidiá-lo. Deixar de contribuir com o progresso do outro nos distancia do propósito. Faz parte do processo de educação integral saber colaborar, contribuir com o crescimento dos outros quando necessário. Precisamos entender o processo de desenvolvimento integral como parte do desenvolvimento de uma sociedade, desta forma, poderemos assimilar as diferenças como parte da vida e do contexto social.

2.2.1 Discussão sobre os conceitos de Moll e os de Cavaliere

Jaqueline Moll é uma figura importante na educação brasileira, principalmente no campo da Educação Integral. Iniciou sua carreira como professora do ensino fundamental anos iniciais e, ao longo dos anos, atuou em várias instituições de ensino, incluindo a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

Autora de vários livros sobre educação integral, em especial *Caminhos da educação integral no Brasil* (Moll, 2012), uma das publicações de referência no tema, defende a necessidade de projetos educativos locais, em que escolas se tornam coautoras das políticas educacionais, trazendo o repertório, as características e as necessidades dos sujeitos e de suas comunidades para o centro do projeto pedagógico.

Moll (2008) discute a necessidade de novos pactos entre governo e sociedade para implementar a educação integral e apresenta experiências bem-sucedidas de estados e municípios. Discute como a educação integral pode transformar a vida dos alunos e da comunidade escolar e aborda a importância de criar espaços e tempos de aprendizagem que vão além das disciplinas tradicionais. Traz a temática da educação integral e da organização escolar voltada para o desenvolvimento completo do sujeito, destacando a importância da escola de tempo integral e de um currículo que vai além da instrução tradicional. Discute como a escola, ao adotar o formato de tempo integral, oferece ao estudante diferentes possibilidades de aprendizagens, englobando não apenas conteúdos acadêmicos, mas também aspectos culturais, sociais e emocionais. Investiga como o tempo ampliado de permanência na escola pode ser um espaço de construção de identidades e de formação humana mais ampla, que vai além do currículo formal.

Também discute a importância de repensar as estruturas curriculares e de gestão escolar para garantir que a escola de tempo integral se efetive de maneira consistente e significativa, favorecendo uma educação que atenda às necessidades dos estudantes de forma mais holística, reflete sobre as possibilidades de transformação da escola pública e da educação como um todo, a partir de novas abordagens pedagógicas.

Essa visão integrada de formação, é essencial para a construção de um sujeito mais consciente, crítico e preparado para os desafios da vida. As suas obras têm grande relevância para os estudos sobre políticas educacionais, práticas pedagógicas e a efetividade de modelos de ensino que busquem uma formação mais holística do estudante.

Segundo Moll, aquilo que é construído pela humanidade não é e não pode ser considerado como natural, portanto, as desigualdades e o afastamento de grande parte da população de seu papel como agentes democráticos é algo a ser desnaturalizado, pois são imposições da nossa configuração política, social e, principalmente, de formação (Correa, 2017, n.p.).

Não basta ampliar o tempo e utilizar os mesmos métodos, nem oferecer atividades para serem realizadas no contraturno. É necessário romper com a prática de aulas limitadas por tempo, com provas conteudistas e até mesmo punitivas. A estrutura de aprendizagem precisaria estar pronta para receber uma grande variedade de educandos e suas particularidades. É necessário promover, por meio de investimentos governamentais e de planejamento que seja colaborativo, a ampliação da carga horária escolar e a organização curricular. Isso é um desafio, por contrariar o que Moll denomina como cultura do “encurtamento” do tempo escolar (Leclerc; Moll, 2012) no Brasil. Também é importante que a sociedade remodele a visão sobre a formação, compartilhando responsabilidades entre profissionais da educação, familiares e agentes sociais, mantendo a coordenação sob a gestão da escola e dos professores, pois esse espaço deve atuar como um catalisador para que estudantes ampliem sua atuação e participação em novos territórios, físicos e/ou virtuais (Correa, 2017).

De acordo com Moll *et al.* (2020, p. 15):

A confusão que se faz é muito grande, fala-se de escola de tempo integral quase como um nome fantasia. O tempo pode ser ampliado, a corda do tempo pode ser esticada sem que se faça educação integral, focando-se no reforço de determinadas disciplinas escolares a serem avaliadas, em um círculo vicioso que retira da escola a perspectiva de sua função social e cidadã. [...] Sabemos que o tempo das 4 horas diárias é insuficiente. Portanto, a ampliação do tempo é uma condição, mas não pode ser o marcador da educação integral, assim como a ampliação dos espaços. Deseja-se uma escola para além dos espaços das salas de aula, na perspectiva de salas ambiente, de oficinas, de laboratórios, espaços de arte, hortas, jardins e espaços para além dos muros escolares.

Isso possibilita uma reaproximação dos tempos da vida dos tempos da escola, entendendo-os em seu *continuum* e avançando na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, de conhecimentos e valores. Nesse espaço, a vida transita em sua complexidade e inteireza. As escolas de educação em tempo integral podem ser definidas como rede de espaços sociais, ajudando a construir comportamentos, saberes e formas de ser e de estar de estudantes. A gestão da educação integral é muito mais ampla, sendo que o mais indicado é que seja considerada a interação entre todos os atores e a educação integral (Moll, 2012).

A ampliação da jornada escolar traz para o centro das discussões a função da educação oferecida pela escola e a importância de o estudante ser conduzido por um educador especializado em outros momentos da jornada escolar, o que possibilitaria a ampliação das oportunidades de aprendizagem. O simples aumento

do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos, tampouco favorece o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais dos indivíduos. Mais tempo em período escolar não quer dizer, necessariamente, mais aprendizagem, o que torna ainda mais importante a reflexão sobre as diferentes dimensões da educação integral, porém não há dúvida de que a ampliação do tempo é ação necessária ainda que não suficiente (Leclerc; Moll, 2012).

Ana Maria Cavaliere, em um artigo de 2009, identifica dois principais formatos organizacionais de concepção e organização da proposta, que chama de escola de tempo integral e aluno de tempo integral. No primeiro caso,

[...] a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (Cavaliere, 2009, p.53).

De acordo com Cavaliere (2007), é essencial que o tema relacionado ao tempo escolar seja discutido de modo a ultrapassar soluções imediatistas para os problemas existentes na escola pública em nosso país, considerando-se sua estrutura e configuração atual. Um primeiro passo seria examinar o tempo escolar em uma dimensão sociológica, abordando-o como uma forma de tempo que se insere no contexto social.

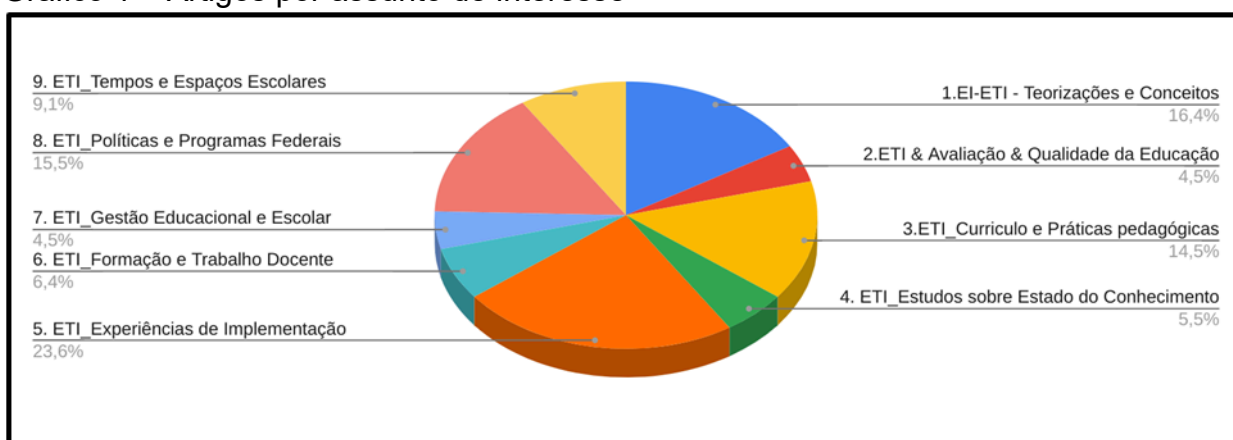
2.2.2 Estudos correlatos

Para analisar os desafios enfrentados pelos diretores durante a concretização da educação integral no município de São Caetano do Sul, foi importante pesquisar os seguintes temas: Formação de funcionário e professores, Estrutura física, Currículo, Tempo escolar, Recursos materiais e humanos e Integração da escola com a comunidade.

Dentre o maior número de obras encontradas, os artigos, foi possível perceber que: dos 110 artigos encontrados, 18 tratavam sobre a Educação Integral e Educação em tempo integral voltando seus interesses a Teorizações e Conceitos; 5 buscavam analisar a Educação em Tempo Integral em relação à avaliação e qualidade da educação; 16 tiveram como foco o currículo e as práticas pedagógicas; 6 trabalharam a Educação em Tempo Integral com foco nos estudos sobre o estado

do conhecimento; 26 estudaram a Educação em Tempo Integral e as experiências de implementação; 7 buscaram analisar a Educação em Tempo Integral e o trabalho docente; 5 estudaram a Educação Integral com foco na gestão educacional e escolar; 17 voltaram seu interesse para Educação em Tempo Integral e as políticas e programas federais; e 10 estudaram a Educação integral com foco nos tempos e espaços escolares. Entretanto, do material selecionado, apenas 33 tratavam diretamente sobre os desafios enfrentados pelas escolas durante o processo de implementação da jornada ampliada. O Gráfico 1 apresenta a distribuição de artigos por assunto.

Gráfico 1 – Artigos por assunto de interesse



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Para organização e análise de todos os trabalhos selecionados, tanto teses e dissertações, assim como artigos, elaborou-se o Quadro 1 contendo os títulos, os autores e o link de acessos dos estudos correlatos levantados.

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos – teses e dissertações e artigos científicos

Trabalhos acadêmicos - Teses, Dissertações e artigos				
Nº	ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A)	LINK DE ACESSO
1	2021	Avaliação das propostas de educação integral em jornada ampliada dos municípios do Grande ABC Paulista	Daniela Assensio Galdi	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1SJkv4b0BJJlwnBIPlaKqkZdLHCzeTAEG
2	2020	A educação integral no município de São Bernardo do Campo	Sherida Zaia Alberdi	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1-bRGvoRyEn_2kajwa1qh4QwFKFQ-bBMT

Trabalhos acadêmicos - Teses, Dissertações e artigos				
Nº	ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A)	LINK DE ACESSO
3	2020	A construção colaborativa do currículo na perspectiva da justiça curricular: a experiência de uma escola de tempo integral (ETI) em Ribeirão Pires/SP	William Santos Nascimento	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1-bRGvoRyEn_2kajwa1qh4QwFKFQ-bBMT
4	2019	Ampliação do tempo escolar e o programa experimental de educação integral do município de Corumbá/MS- (2009-2015)	Gilson Lima Domingos	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1-bRGvoRyEn_2kajwa1qh4QwFKFQ-bBMT
5	2018	Escolas públicas municipais de tempo integral em Campo Grande – MS: escolarização e currículo para a qualidade da educação?	Elio Antonio Ceribola Crespam	https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4432/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Elio.pdf
6	2017	Programa mais educação: a implementação da educação integral no CEF 01 da Candangolândia - Distrito Federal	Andréia de Sousa Arruda	https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1k0CZUbqu0QgCs8VwQaNnzxVZuC8EZoFb
7	2017	Projeto de escolas em tempo integral: desafios de implementação em uma escola da rede estadual do Amazonas	Genivaldo Batista Rodrigues	https://mestrado.caedufff.net/projeto-de-escolas-em-tempo-integral-desafios-de-implementacao-em-uma-escola-da-rede-estadual-do-amazonas/
8	2017	A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades	Natália Fernanda Lobato de Abreu	https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6027/1/nataliafernandalobatoabreu.pdf
9	2017	Concepções dos gestores escolares sobre educação integral e tempo integral em escolas municipais de Marília	Aline Linhares Rodrigues Talaveras	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_9b210fa2f70a9872782254769d47800f
10	2016	Formação de professores e a escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas, desafios e possibilidades	Neiva Solange da Silva	https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d610c0e9-2fcc-4153-bf67-ec54c3375f36/content
11	2013	Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral	Ana Maria Clementino Jesus e Silva	https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9HMGLW/1/dissertacao_final_ana_clementino.pdf
12	2008	Escola de tempo integral: da concepção à prática	Silvia Maria Coelho Mota	https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/132/1/Silvia%20Mota.pdf
13	2022	Avaliação de propostas de educação integral em jornada ampliada em municípios do Grande ABC Paulista	Daniela Assensio Galdi, Paulo Sérgio Garcia	https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/9014

Trabalhos acadêmicos - Teses, Dissertações e artigos				
Nº	ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A)	LINK DE ACESSO
14	2022	Ensino de tempo integral: mito e realidade	Bruno Thayguara de Oliveira Ribeiro, Omar dos Anjos Silva	https://drive.google.com/file/d/1Lbfl-FeWV4L5MBITaFmMgrGrIkrx2Cs7/view?usp=drive_link
15	2021	Infraestrutura escolar e investimentos públicos em educação no Brasil: importância para o desempenho educacional	Joyciane Coelho Vasconcelos, Patrícia Verônica Pinheiro Sales Lima, Leonardo Andrade Rocha, Ahmad Saeed Khan	https://www.scielo.br/j/ensaio/a/w9HwRXMLQ3FVZ9fzJJKBgLLt/?format=pdf&lang=pt
16	2020	Tempo integral e educação integral: desafios na aproximação entre paradigma teórico e a prática pedagógica	Euzeni Pedroso Grimm, Lina Maria Gonçalves	https://periodicos.unisantos.br/pesquisaducada/article/view/963/870
17	2020	Educação em tempo integral: alguns desafios para a gestão escolar	Elisangela da Silva Bernado	https://periodicos.fclar.unesp.br/ibericoamericana/article/view/12116/8798
18	2019	Políticas de ampliação da jornada escolar: em destaque as propostas de educação em tempo integral no contexto do programa mais educação	Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih, Antonio Chizzotti	https://seer.ufu.br/index.php/revista_educapoliticas/article/view/52589/28065
19	2018	Projeto escola em tempo integral no município de João Pessoa-PB: contextos e prática	Ruttany de Souza Alves Ferreira, Cibele Maria Lima Rodrigues, Gilvaneide Ferreira de Oliveira	https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5668/3613
20	2018	Bibliografia comentada sobre educação, espaço, tempo	Lutiane Novakowski, Karla Saraiva	https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3239/2974
21	2017	Escola regular em tempo integral: implementação na rede pública estadual cearense	Jefrei Almeida Rocha, Rosendo Freitas de Amorin, Paulo Venicio Braga de Paula, Maria Cristiane Lopes da Silva, Edianne Dias Fernandes Rocha	https://publicacoes.unigranrio.edu.br/magistro/article/view/4286/2555
22	2017	Novos sujeitos docentes e suas condições de trabalho: uma comparação entre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral	Ana Maria Clementino, Dalila Andrade Oliveira	https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3202/2937
23	2017	Formação continuada em uma escola de tempo integral: notas sobre um estudo de caso	Elisangela da Silva Bernado, Katia Regina Teixeira Vasconcellos	https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/10855
24	2016	Educação integral e(m) tempo integral: analisando as organizações curriculares	Alessandra Victor do Nascimento Rosa, Maria Inês	https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/962/622

Trabalhos acadêmicos - Teses, Dissertações e artigos				
Nº	ANO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A)	LINK DE ACESSO
		apresentadas nas pesquisas publicadas entre os anos 2000 e 2012	Marcondes, Ligia Martha C. C. Coelho	
25	2016	Escolarização em tempo integral: reflexões sobre o programa mais educação	Ana Paula Geraldo	https://www.academia.edu/78755915/Escolariza%C3%A7%C3%A3o_Em_Tempo_Integral_Reflex%C3%B5es_Sobre_O_Programa_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o
26	2016	A organização do espaço e do tempo educativo-escolar: análise de uma experiência de educação integral	Marília Andrade Torales Campos, Veronica Branco, Leziany Silveira Daniel	https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6333
27	2015	Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia	Helen Betane Ferreira, Dilys Karen Rees	https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZKxqwKtncwhwVSgfCpvd8qF/?format=pdf&lang=pt
28	2015	Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil	Donaldo Bello de Souza, Janaína Specht da Silva Menezes, Lígia Martha C. da Costa Coelho, Elisangela da Silva Bernado	https://www.scielo.br/j/cp/a/q39mBzZgsVxG3K9hC8zt9nc/?format=pdf&lang=pt
29	2015	A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral	Gustavo José Albino de Sousa, Nathalia Cortes do Espírito Santo, Elisangela da Silva Bernado	https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/5556/3000
30	2011	A escola de tempo integral: desafios e possibilidades	Adriana de Castro, Roseli Esquerdo Lopes	https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zXsmT3VW87KPt3DNKKKDGqh/?format=pdf&lang=pt
31	2010	Educação em tempo integral e programa mais educação: soluções locais para questões gerais?	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, Raphael Mota Guilarducci, Saraa César Mól	https://seer.ufu.br/index.php/revista_educapoliticas/article/view/48699/28064
32	2009	Educação integral, tempo integral e currículo	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, Dayse Martins Hora	https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/202/89
33	1992	Considerações em torno das propostas de escola de tempo integral	Maria Angélica Penatti Pipitone	https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3678/3414

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O levantamento dos assuntos abordados foi importante para coletar dados e informações que dessem respaldo para a análise e a discussão dos resultados encontrados durante a pesquisa. Destacam-se a seguir trabalhos que trazem como

um desafio a formação dos profissionais da educação, cada um deles apresentando diferentes colocações a respeito do assunto.

Na pesquisa de Mota (2008) os professores entrevistados, através de seus relatos, demonstram preocupação em buscar meios para lidar com a nova proposta de ensino. Fica evidente, pelo depoimento dos professores, a necessidade de cursos, de capacitações. No trabalho de Bernado e Vasconcellos (2017) verificou-se que em quase sua totalidade, os participantes relataram considerar sua formação inicial insuficiente para exercerem sua função. Percebe-se a necessidade de trocas e espaços formativos que fortaleçam os professores no sentido de valorizarem seus saberes desenvolvidos por meio de suas práticas diárias.

Talaveras (2017) apresenta a problemática da preparação dos professores que assumem as oficinas de enriquecimento curricular, onde os professores são concursados para lecionar no ensino fundamental as disciplinas do Núcleo Comum. O estudo de Crespam (2018) traz a falta de qualificação quanto aos “oficineiros” levando a práticas assistências que se limitam a oferecer “abrigo” e possível alimentação, dando mais tempo sob a tutela da escola.

Já Silva (2013) coloca que a escola, assim como os docentes passaram a responder por novas exigências, muitas que ultrapassaram sua formação, tendo que desempenhar funções outras que não educativas, assumem por vezes papéis como psicólogos, enfermeiros e assistentes sociais.

De acordo com a obra de Silva (2016), a formação de professores para escola de tempo integral mostra-se uma grande dificuldade, intrinsecamente ligada à falta de estrutura física, à falta de materiais, à falta de recursos humanos, tanto de professores quanto profissionais de apoio, à alta rotatividade de professores dentre outros problemas que configuram uma precarização do trabalho docente.

Grimm e Gonçalves (2020) trazem como desafio o déficit de formação docente, respaldada por esse currículo integrado e integrador. Este significaria o ponto de partida para que o tempo ampliado seja efetivamente empregado para uma formação também ampliada, na perspectiva da integralidade dos sujeitos. Constatou-se no trabalho de Coelho e Hora (2009) que os profissionais não possuem definição segura sobre o que seja educação integral e diversificação curricular, concepções relevantes que funcionam como matrizes de suas práticas.

De acordo com Domingos (2019), a maioria dos professores que atuam nas escolas integrais não são efetivos e no transcurso de um ano para o outro deixavam

a escola devido aos processos de lotação feita pela Secretaria de Educação. Como resultado, no ano seguinte a equipe pedagógica da escola tinha que fazer todo o trabalho de formação novamente. Observou-se no início das atividades em tempo integral que houve várias mudanças no cotidiano das escolas, mas sem a devida preparação dos indivíduos envolvidos, principalmente funcionários e professores. Segundo Nascimento (2020), por falta formação continuada e/ou reconhecimento profissional. Já Abreu (2017) em seu trabalho fala sobre: a falta de capacitações da equipe gestora e docente; a ocorrência de um trabalho individualizado dos profissionais; e a baixa frequência dos alunos ao projeto.

Segundo Rodrigues (2017), os sujeitos entrevistados apontaram – como dificuldade no processo de adaptação da comunidade escolar – a falta de discussão e de orientação a respeito das propostas de organização da escola em tempo integral pelos proponentes do projeto. O estudo de Geraldo (2016) identificou a falta de clareza em relação aos objetivos do “Programa Mais Educação” de escolarização em tempo integral, porque as professoras o indicaram como “reforço escolar” e/ou complemento do ensino regular, o que, por sua vez, pode ser consequência da falta de formação continuada para atuar em tal proposta.

Pipitone (1992), em sua obra referente à formação de professores e funcionários, menciona que faltam professores qualificados para atuar nas oficinas, pois em alguns casos os professores concursados para outros cargos atuam nelas também. Quanto à capacitação de professores e funcionários, há uma maior preocupação, mesmo ainda sendo um desafio, pouco se fala sobre a capacitação dos funcionários. Os professores buscam meios para lidar com a proposta de educação integral e as formações em alguns casos são pontuais. Além disso, professores assumem funções que ultrapassam sua formação, prestam serviços fora de sala de aula. Faltam momentos para discussão e orientação a respeito das propostas de organização da escola, falta formação para funcionários. Em alguns casos cita-se a falta de formação continuada específica para um melhor entendimento das novas unidades curriculares. O déficit de formação docente é respaldado por um currículo integrado e integrador.

No trabalho de Sousa, Santo e Bernado (2015), coloca-se que o alcance da Meta 6 depende também do alcance de outras metas para a plena execução de suas estratégias, sobretudo aquelas que compreendam a formação e a valorização docente, universalização do ensino e financiamento da educação pública.

Em muitos trabalhos é mencionada a composição do currículo como um grande desafio à prática da educação em tempo integral.

Mota (2008) menciona que a dificuldade se refere à elaboração e à implementação de uma proposta pedagógica devidamente planejada e compartilhada entre os docentes, tornando-se um conjunto de práticas cotidianas sem significado para o professor e para o aluno. Segundo Domingos (2019), falta formação continuada específica para melhor entendimento das novas unidades curriculares e como elas integrariam com as tradicionais. Pipitone (1992) cita a falta de aprofundamento da reflexão sobre a organização curricular.

Alberdi (2020) considera que não há uma orientação para a implementação da Parte Diversificada, cabendo, por conseguinte, aos gestores, a escolha de oficinas. Tal prerrogativa não representa, para eles, um aspecto significativo na gestão do currículo. Concluiu-se que as escolas tiveram dificuldades em entender e colocar em prática o que foi prescrito, por outro lado, procuraram cada uma à sua maneira, aumentar o tempo diário e as atividades escolares. Abreu (2017) traz uma organização curricular com atividades recreativas que proporcionam lazer, restritas ao ambiente intraescolar.

Arruda (2017) relata a apresentação da proposta de um Currículo único (unir conteúdos e atividades extracurriculares), com a percepção de uma educação integral imposta, uma vez que não se levou em consideração se ela teria estrutura para desenvolver as atividades.

Crespam (2018) destaca a importância de aprender questões cruciais no entendimento da função/intenção dos currículos propostos no período de 2008 a 2015 como forma de integrar a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). O discurso quanto à escola de tempo integral apresenta-se como proposta de salvação aos problemas sociais, ao passo que incursiona em questões que vão além da sua real função histórica, isto é, de transmissão dos conhecimentos selecionados na cultura. Segundo Ferreira, Rodrigues e Oliveira (2018), na prática, a extensão da carga horária está atrelada à proteção social, servindo para reforçar o estudo dos conteúdos curriculares de português e matemática, visando elevar as médias nas referidas disciplinas, bem como obter bom desempenho nas avaliações externas e no “Programa Escola Nota 10”. A ampliação do tempo, nessa realidade, visa primordialmente o desenvolvimento do reforço escolar como mecanismo de

compensação e elevação de médias em avaliações quantificáveis, ainda que ofereça oficinas com propostas culturais, desportivas e tecnológicas.

De acordo com Nascimento (2020), durante o processo de construção do currículo, o obstáculo mais relevante sentido pela equipe gestora, também identificado pelos docentes, foi a fragmentação do tempo escolar. Rosa, Marcondes e Coelho (2016), evidenciam que a maioria dos programas analisados organizavam suas práticas curriculares segmentando o tempo integral em turno e contraturno, um turno para atividades obrigatórias e outro para diversificadas.

Grimm e Gonçalves (2020) constataam, dentre as deficiências explicitadas pelos participantes de suas pesquisas, a inexistência de um currículo integrado, adequado ao tempo ampliado. Abdulmassih e Chizzotti (2019) observam que existe uma enorme distância entre o discurso e a intenção para que essas propostas realmente se efetivem.

Galdi (2021) relata que geralmente as redes de ensino do Grande ABC Paulista possuem propostas muito similares de Educação Integral em Jornada Ampliada, em termos de objetivos, currículo, uso de materiais didáticos e monitoramento dos alunos. Porém, elas apresentam algumas diferenças quanto ao regime de trabalho e seus desafios, muito possivelmente em razão de suas particularidades locais. Neste sentido, restou em aberto compreender se de fato essas propostas funcionam para formar o aluno de modo integral ou se são “mais do mesmo”, ou seja, cópias ampliadas da educação regular tradicional.

Novakowski e Saraiva (2018) constataam que a ampliação do tempo escolar é indispensável à concretização da educação integral como política curricular, porém diversos fatores, como falta de recursos financeiros e de espaço, dificultam o desenvolvimento efetivo da educação integral como proposta curricular. Ferreira e Rees (2015) revelam que o tempo integral não tem chegado às escolas públicas de maneira planejada, prejudicando, assim, a efetivação da educação integral nessas instituições de ensino.

Outro desafio bastante apresentado nas obras é a ausência de infraestrutura adequada ou adequação estrutural para o funcionamento das escolas de período integral.

De acordo com Rocha *et al.* (2017), a implantação da escola de período integral não ocorreu de forma tranquila e sem dificuldades. São muitos os desafios a serem enfrentados, desde a própria estrutura física das escolas até a acomodação

da comunidade escolar. Mota (2008) relata que pouco se definiu como desenvolver o trabalho nos espaços determinados, a fim de tornar o tempo produtivo.

Segundo Silva (2013), a formação de professores para escola de tempo integral mostra-se uma grande dificuldade, intrinsecamente ligada à falta de estrutura física, à falta de materiais, à falta de recursos humanos, tanto de professores quanto profissionais de apoio, à alta rotatividade de professores dentre outros problemas que configuram uma precarização do trabalho docente. De acordo com Talaveras (2017), os gestores relatam que as escolas não possuem estrutura física adequada para atender os alunos em período integral e oferecer dessa maneira uma educação integral. As escolas tornam-se reféns do imprevisto, precisam se virar com o que têm para atender os alunos que ficam ali o dia todo. Improvisa-se uma sala para o descanso, desativa-se a biblioteca para virar sala de aula, transforma cozinha em sala de professores e assim por diante.

Segundo Arruda (2017), o que motivou a escola a não mais oferecer a educação integral foram as dificuldades encontradas na sua implementação. Tais dificuldades dizem respeito à falta de espaços para desenvolver atividades externas, falta de infraestrutura escolar, falta de alimentação diversificada e nutritiva, falta de recursos financeiros e humanos.

Domingos (2019) relata que as escolas não cumpriam todas as exigências relacionadas à estrutura física dos prédios impostas pelo Conselho Municipal de Educação para o atendimento de crianças e adolescentes. Rodrigues (2017) menciona a falta de estrutura e não totalidade de professores com carga horária de 40 horas. Segundo Grimm e Gonçalves (2020), na escola adaptada, o desagrado com a sobrecarga de trabalho mostrou-se mais evidente, o que indica uma relação entre esse quesito e inadequação da infraestrutura escolar, que acaba por impor-lhes muitas responsabilidades extras. Crespam (2018) relata a precariedade e a falta de espaços que levam a adequações possíveis, condenando ao acaso a transmissão de conteúdos. Ribeiro e Silva (2022) concluem em seu artigo que, para atingir os fins da educação integral, a escola deveria ser um ambiente bonito, moderno e acolhedor, no qual alunos pudessem desenvolver suas atividades visando construir um “solidário destino humano, histórico e social”, com destaque para a liberdade de criação.

Vasconcelos *et al.* (2021) relatam que, entre 2007 e 2017, a infraestrutura escolar dos municípios brasileiros melhorou, entretanto, ainda há baixo nível de

implementação de itens que assegurem melhor funcionamento das escolas. Mesmo com as desigualdades reduzidas, ainda se observa um ambiente pouco equitativo entre as escolas. Alimenta um sistema educacional desigual com prejuízo aos alunos desfavorecidos. Através da pesquisa foi possível perceber a relação significativa entre os investimentos públicos em Educação e a infraestrutura escolar nos municípios brasileiros, bem como a importância dessas duas variáveis no desempenho escolar. Rosa, Marcondes e Coelho (2016) mencionam que a questão de planejamento e utilização de espaços para além dos muros da escola é uma preocupação que sinalizam e com que temos que nos ocupar, pois a estrutura física é por si só um programa de aprendizagem, com símbolos, estética e cultura.

Silva (2013) relata que, embora os programas e projetos de educação em tempo integral como o “Programa Escola Integrada” e o “Projeto Educação em Tempo Integral” sejam hoje importantes ferramentas de proteção e promoção social, apresentam muitos problemas e condições de trabalho pouco adequadas para o bom desempenho das atividades dos docentes e de acolhimento dos alunos.

Dentre as 33 obras analisadas, aproximadamente 50% relatam que as escolas em estudo não possuem estrutura física adequada, faltam espaços e uma das obras cita que a escola não cumpria todas as exigências relacionadas à estrutura física dos prédios impostas pelo Conselho Municipal de Educação. A falta de atividades diferenciadas foi muito condicionada à falta de estrutura e à não totalidade de professores com carga horária de 40 horas. Poucos espaços afetam a realização de atividades diferenciadas, a falta de estrutura física das escolas impede uma boa acomodação da comunidade escolar.

Aproximadamente 21% das obras mencionaram a falta de materiais ou falta de recursos financeiros nas escolas como capazes de impedir a efetivação das propostas curriculares.

A falta de recursos humanos foi relatada em aproximadamente 30% das obras, tornando a rotina exaustiva para os professores. Além disso, devido à ampliação do tempo, houve a necessidade da absorção de docentes sem formação.

Outro desafio a ser transposto é a efetivação do currículo, que foi citado em aproximadamente 48% dos casos. Também foi destacada a organização curricular com atividades recreativas que proporcionam lazer e restritas ao ambiente intraescolar e o trabalho individualizado dos professores, com propostas que nem sempre passam por diálogo com os professores. Apesar de se buscar melhorar a

qualidade, não há uma orientação para a implementação da Parte Diversificada. É evidente a dificuldade de se trabalhar com o novo currículo. Verifica-se uma proposta de educação integral em tempo integral em processo de consolidação e a falta de momento de planejamento, assim como dificuldade de organizar tempo e espaço com atividades diferenciadas, para que não recebam mais do mesmo Currículo único e inexistência de um currículo integrado adequado ao tempo ampliado. Falta incorporar no currículo atividades para o desenvolvimento de competências cognitivas e atitudinais necessárias a uma formação cidadã que em alguns casos serve para reforçar os conteúdos curriculares de português e matemática.

Aproximadamente 21% das obras falam sobre a falta de integração da escola com a comunidade escolar e com a família, assim como há pouca integração nas interfaces com outras secretarias. Há pouca ampliação dos espaços escolares, ocupação de outros territórios educativos da cidade, pouco os espaços do entorno são utilizados pelo ambiente escolar. Não existe um diálogo claro entre escola e outros órgãos municipais e estaduais que atendem crianças e adolescentes.

Em relação ao tempo, aproximadamente 21% das obras citam dificuldades, tais como: dificuldade de lidar com a ampliação do tempo; tempo limita e condiciona o que foi planejado; fragmentação do tempo escolar, procuram cada uma à sua maneira, aumentar o tempo diário e as atividades escolares; disciplinas eletivas e tempo que professor fica em sala de aula Tempo integral não tem chegado às escolas de forma planejada.

Pode-se notar que as dificuldades com a ampliação do tempo nas escolas de período integral não são um problema recente. Entretanto, várias escolas enfrentam grandes desafios mesmo após a implementação da escola de tempo integral. Tendo em vista o contexto atual, em que o Plano Municipal de Educação propõe o aumento da oferta das escolas de período integral, faz-se necessário refletir sobre a forma como é feita a ampliação da jornada escolar.

2.3 Modelos de Educação em Tempo Integral no Brasil

Há diversos modelos de educação em tempo integral que marcaram a história da educação brasileira. Abaixo são citados como exemplo experiências inspiradoras

(por exemplo, Escolas Parque e Centros Integrados de Educação Pública) e os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação.

2.3.1 Experiências inspiradoras

Em 1930, em 14 de novembro de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas foi criado o Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Primeiramente chamado de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, tinha a responsabilidade de lidar com a educação, saúde pública e assistência hospitalar.

Com o golpe de 1930, alguns nomes de projeção na educação da década anterior ocuparam posições de destaque no cenário educacional. É no governo ditatorial de Getúlio Vargas que, apesar do controle ideológico que havia nas salas de aula, inicia-se um movimento em direção à criação de um sistema organizado de ensino. Uma das primeiras iniciativas do governo foi a criação do Ministério da Educação - ocupado primeiramente por Francisco Campos - e das secretarias estaduais de Educação (Azevedo, 2018, n.p.).

Em 1937, o nome foi alterado para Ministério da Educação e Saúde e, em 1953, passou a se chamar Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em 1985, foi criado o Ministério da Cultura, e o MEC passou a ser conhecido apenas como Ministério da Educação.

Em 1932, ocorreu outro marco importante, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento histórico redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 25 outros educadores brasileiros. Esse documento, publicado com o título "A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo", foi influente na definição de uma nova visão para a educação brasileira, enfatizando a educação como um direito de todos e um dever do Estado, tendo como proposta uma escola obrigatória para todos, sem direcionamento religioso (Melo, 2012).

Entre os principais pontos do manifesto, destacam-se: a criação de uma escola totalmente pública, gratuita, laica e obrigatória; a integração da escola com o trabalho e a vida, inspirada nas ideias do filósofo e educador norte-americano John Dewey; a promoção de uma educação popular igualitária para todos, independentemente de gênero ou classe social e a necessidade de uma administração escolar eficiente e moderna para resolver os problemas educacionais do país. O manifesto influenciou as reformas educacionais subsequentes e estabeleceu diretrizes para a modernização do sistema educacional.

Na tentativa de mudar a realidade da educação brasileira, o movimento da

Escola Nova ganhou força no ambiente educacional, que sofreu reformas estaduais inspiradas nas ideias escolanovistas. Nomes como o do educador Anísio Teixeira despontaram como lideranças do movimento. A Escola Nova, no Brasil, ficou marcada pela tentativa de tornar a educação mais inclusiva, voltada para uma educação prática da vida, tendo como base as ideias do filósofo americano John Dewey.

Anísio Teixeira, nascido em 1900 e falecido em 1971, foi um educador e filósofo brasileiro. Conhecido por suas contribuições significativas para a educação no Brasil, especialmente no campo da educação pública e popular. Teixeira foi um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB) e atuou como reitor da Universidade de São Paulo (USP).

Ele é famoso por suas ideias inovadoras sobre educação, que enfatizavam a importância da educação como um direito fundamental e um meio de transformação social. Seus escritos e ensinamentos influenciaram profundamente a educação brasileira e deixaram um legado duradouro. Anísio Teixeira sabia o quanto era importante ampliar a educação popular oferecida na década de 1920.

A Constituição de 1934 foi a primeira a incluir em seu texto um capítulo inteiro sobre a educação, o sistema educacional seguia as orientações e determinações do Governo Federal. Em 1942, foi regulamentado o ensino industrial. No mesmo ano, surgem as escolas do SENAI, direcionadas, especialmente, às camadas mais pobres da população.

Após o governo varguista a educação apareceu na Constituição como “um direito de todos”. No fim da década de 1940, as escolas secundárias têm forte expansão e, aos poucos, vão perdendo seu caráter elitista, embora o acesso ainda não fosse de todos.

O Estado Novo, sob a liderança de Getúlio Vargas, teve um impacto importante na educação brasileira, tanto por suas reformas e iniciativas quanto por sua forte centralização e controle ideológico. Embora tenha impulsionado a educação técnica e promovido a criação de novas instituições de ensino, o regime também usou a educação como um meio de moldar o pensamento da população e consolidar sua própria imagem de poder autoritário. O legado do Estado Novo na educação brasileira é, portanto, ambíguo, marcado por avanços em algumas áreas, mas também por uma forte repressão e exclusão de setores significativos da sociedade (Melo, 2012).

A Constituição de 1946 foi promulgada no Brasil após o fim do Estado Novo (1937-1945), um regime autoritário liderado por Getúlio Vargas, e marcou o retorno à normalidade democrática no país. Ela foi resultado de um processo de redemocratização e visava estabelecer um sistema político mais próximo da democracia liberal, com a instauração de um regime presidencialista e a garantia de direitos civis e políticos. O processo de elaboração da nova constituição se deu em um contexto de mudanças políticas, sociais e internacionais, com a Segunda Guerra Mundial chegando ao fim e a necessidade de reorganização interna do Brasil.

Defensor da escola pública de qualidade, Anísio Teixeira, implantou a Escola-Parque na Bahia, em 1950, com o objetivo de oferecer aos estudantes autonomia nas práticas educativas. Época que o governo buscava realizar uma democratização da educação, até então ofertada apenas para as classes média e alta. As Escolas Parque são um conceito educacional que Anísio Teixeira ajudou a desenvolver. Elas visam oferecer uma educação integral, combinando atividades acadêmicas tradicionais com oficinas práticas e recreativas. O objetivo é proporcionar uma formação completa para os alunos, abrangendo aspectos intelectuais, culturais, morais e físicos.

O modelo de escolas parque, por exemplo, implantado na Bahia e no Distrito Federal, embora tenha fracassado, foi um produto das ideias da Escola Nova. “Alguns estados conseguem se desenvolver mais, como Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, mas em toda parte vemos esse esforço”, diz Rosa Fátima. Neste período, mesmo que com caráter privado, inicia-se uma preocupação com a educação infantil (Azevedo, 2018, n.p.).

O ambiente das escolas parque foi constituído para a formação integral, universal e humana. Em contraturno às aulas tradicionais, os estudantes praticavam esportes, dança, música, pintura e outras atividades de interação social e educativa (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Ambiente das escolas parque



Figura 2 – Atividades esportivas



Fonte: Gomes (2020)

A arte-educação tornou-se obrigatória nas diretrizes de educação somente a partir da década de 1970. As escolas parque incluíram conceitos artísticos como fundamentais para a formação humanizada dos alunos. A atividade esportiva também integrava o ideal das escolas parque.

Os ideais de Educação Integral foram retomados após o período de redemocratização do país, a partir de 1985. Mesmo a concepção de Educação Integral tendo ficado por vinte anos paralisada, ela não perdeu suas raízes, e, em 1980, retorna por meio dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, criados por Darcy Ribeiro, que exercia o cargo de Secretário da Educação no Rio de Janeiro. A proposta foi considerada uma inovação na educação pública, pois pretendia oferecer uma escola pública para todos os jovens e em período integral. Além de cuidar dos estudantes em alta situação de vulnerabilidade, possibilitava a formação, a partir dos ideais de Anísio Teixeira.

Promulgada em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), documento histórico, instituiu um núcleo de disciplinas comuns a todos os ramos, mas é na segunda versão da LDB que se torna possível enxergar um sistema de ensino mais parecido com o atual. A estrutura permanece até a LDB de 1996, quando entra em vigor a denominação de Ensino Fundamental e Ensino Médio. A mudança ocorrida naquele ano incluiu ambos os períodos como etapas da educação básica, e integrou, oficialmente, a educação infantil, que ganhou mais relevância no cenário nacional.

2.3.2 “Programa Mais Educação” e “Novo Mais Educação”

Em 2007 foi instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007 o “Programa Mais Educação”, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Criado em 2007, no Governo Lula, o programa tem como foco a ampliação da jornada escolar e reorganização curricular, visando uma educação integral, com um processo pedagógico que conecta áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica (Brasil, 2007).

Coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), o “Programa Mais Educação” aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas agrupadas em macrocampos, por exemplo, acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. O Programa se alinhava à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a oferta de educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas, atendendo 25% dos alunos da educação básica.

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhecem as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Esse ideal está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendido em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.179/2001), no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n. 11.494/2007) e no Plano de Desenvolvimento da Educação. O “Programa Mais Educação” atendia, prioritariamente, escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em

territórios marcados por situações de vulnerabilidade social (Centro de Referência em Educação Integral, 2018)

O “Programa Mais Educação” foi uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, liderada por Jaqueline Moll, que visava promover a Educação Integral e em tempo integral. Envolveu parcerias com estados e municípios para ampliar a jornada escolar e integrar diferentes saberes e atividades na vida escolar. Tinha como objetivo reorganizar a escola para que ela não fosse apenas um lugar de disciplinas tradicionais, mas também um espaço de atividades que tornassem o tempo escolar mais agradável e significativo para os alunos. Isso incluía a criação de turnos flexíveis e a promoção de atividades extracurriculares que envolvessem a comunidade escolar.

O “Programa Mais Educação” (PME) vigorou entre 2007 e 2016 e foi um dos maiores do Brasil em alcance e recursos, concretizado como um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento em Educação. Em 2016, sob o governo de Michel Temer (MDB), foi substituído pelo “Programa Novo Mais Educação”, instituído pela Portaria MEC n. 1.144/2016, que teve como foco a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática, complementando a carga horária escolar com atividades pedagógicas e culturais, com acompanhamento pedagógico para impulsionar o desempenho educacional. Ambos os programas contribuíram para a implementação da Meta 6, buscando ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola e melhorar a qualidade da educação, integrando diferentes áreas do conhecimento.

O “Programa Novo Mais Educação” foi encerrado em 2019 e foi substituído por outras ações voltadas à melhoria da qualidade da educação básica e à ampliação da jornada escolar, em especial pelo “Programa Escola em Tempo Integral”.

2.4 O “Programa Escola em Tempo Integral”

O “Programa Escola em Tempo Integral” (ETI), instituído pela Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023), tem como objetivo fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral. Coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), o programa busca

cumprir a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, uma política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo parlamento brasileiro.

O programa prevê assistência técnica e financeira para a criação de matrículas em tempo integral, com carga horária igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais. São consideradas propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco na ampliação da jornada de tempo na perspectiva da educação integral. Prioriza-se o atendimento a estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

A adesão ao programa é voluntária para municípios, estados e o Distrito Federal; contempla toda a educação básica, desde a creche até o ensino médio, desde que sejam etapas prioritárias do ente. Para municípios, as etapas obrigatórias são na educação infantil e no ensino fundamental; para estados, a prioridade é o ensino fundamental e médio. Foram consideradas matrículas no período integral criadas ou convertidas a partir de janeiro de 2023 e novas matrículas para 2024.

Para assegurar a qualidade e a equidade na oferta do tempo integral, o programa busca articular ações estratégicas disponibilizadas a todos os entes federados. Espera-se com a ampliação da carga e aumento do número de matrículas no período integral, reduzir situações de vulnerabilidade entre os estudantes, atingir os objetivos da Meta 6 do Plano Nacional de Educação e melhorar os índices de aprendizagem.

O Governo Federal priorizou a Educação em Tempo Integral considerando o seguinte contexto: Baixa centralidade do Plano Nacional de Educação nas políticas e programas dos últimos anos. Ausência de plano de ação estratégico para criação e/ou aceleração de programas que viabilizem o alcance da Meta 6 do Plano Nacional de Educação. Aumento da vulnerabilidade social nas infâncias e adolescências brasileiras. Estudos demonstram que com a pandemia da Covid-19 o aumento da pobreza impactou o dobro de crianças e adolescentes em comparação com adultos. As crianças não-brancas e moradoras das regiões Norte e Nordeste foram as mais afetadas pela pobreza monetária. Efeitos negativos da pandemia da Covid-19 sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Diversos estudos apontam para o aumento do fenômeno da pobreza de aprendizagem, do aumento do abandono e da evasão escolar, além da acentuação de desigualdades educativas entre estudantes brancos e negros, com e sem deficiência, entre estudantes de comunidades e povos tradicionais e os de áreas urbanas. Acirramento das desigualdades sociais (Brasil, 2024, n.p.).

Segundo o Ministério da Educação, o “Programa ETI” funciona estruturado em seis eixos determinados com base em avaliações, escutas, diálogos com redes de ensino, pesquisadores do campo, fóruns de Conselhos de Educação, organizações da sociedade civil bem como na revisão de estudos e pesquisas já realizados sobre

programas nacionais ou subnacionais de ampliação da jornada escolar. São eles: Ampliar, Formar, Fomentar, Estruturar, Entrelaçar e Acompanhar.

- Eixo 1 - Ampliar: para realizar a ampliação das matrículas de tempo integral,
- Eixo 2 - Formar: formar lideranças da gestão pública, equipes técnicas e profissionais da educação atuantes na escola;
- Eixo 3 - Fomentar: estimular projetos inovadores, documentá-los e disseminá-los entre as comunidades escolares e a sociedade. integral;
- Eixo 4 - Estruturar: assistência técnica e financeira aos entes federados para a qualificação da infraestrutura escolar para a Educação Integral em tempo integral. (Fazem parte do Eixo: Programa de Aceleração do Crescimento - Novo PAC; Plano de Ações Articuladas - PAR; PAR-Portfólio: para construção ou finalização de novas unidades escolares que contemplem o atendimento em tempo integral, com projetos próprios dos entes federados);
- Eixo 5 - Entrelaçar: Para se alcançar o pleno desenvolvimento, a formação para a cidadania e o mundo do trabalho é preciso reativar a articulação interministerial;
- Eixo 6 - Acompanhar: garantir processos de acompanhamento e avaliação permanente do Programa para que sejam definidas ou redefinidas prioridades e ainda estratégias para a melhoria dos indicadores de desenvolvimento integral e aprendizagem.

A ampliação do tempo de permanência do estudante na escola é uma das estratégias que possibilitam a materialização da proposta de um currículo de Educação Integral, mas não a única. É essencial que a ampliação e organização do tempo integral seja consequência do projeto político-pedagógico e do currículo escolar, associado aos espaços dentro e fora da escola, dos materiais, da relação com os recursos e saberes do território, da escuta e da participação dos estudantes e comunidades escolares nos processos educativos e na gestão escolar.

A alocação e distribuição na rede de ensino de matrículas em tempo integral é a primeira condição para a promoção da equidade e reconhecimento da diversidade. Sendo assim, o Ministério da Educação elaborou documentos que congregam recomendações e orientações para a gestão eficiente e equitativa de modo a mitigar desigualdades educacionais por raça, sexo e nível socioeconômico, bem como

fortalecer as modalidades de ensino: Educação do Campo, Educação Escolar indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Bilíngue de Surdos e Educação Especial, bem como a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER).

3 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO CAETANO DO SUL

Para contextualizar e compreender a evolução da educação em São Caetano do Sul (SCS), é importante conhecer, primeiramente, um pouco sobre o município e a proposta de educação em tempo integral oferecida por ele. Seguem informações sobre a cidade, sua rede de ensino e o Programa “São Caetano Integral”.

3.1 O município de São Caetano do Sul

A história do município começou em meados de 1631, com a criação da Fazenda São Caetano pelos frades da Ordem de São Bento. O território foi composto inicialmente pelas terras de Tijucuçu, doadas aos frades pelo capitão Duarte Machado e, posteriormente, em 1671, pelas terras doadas pelo bandeirante Fernão Dias Paes Leme, que foram integradas à fazenda.

Os frades administraram a fazenda até meados de 1764, foram responsáveis por erigir o marco da futura cidade com a criação de uma pequena capela. No período 1759, as atividades dos beneditinos foram proibidas em Portugal e em todas as terras sob seu domínio, e aos poucos os frades foram abandonando a fazenda. Com a chegada dos imigrantes italianos, em 1877, houve a retomada do desenvolvimento da fazenda e a capela edificada pelos frades deu origem à paróquia São Caetano.

Oficialmente, São Caetano Sul foi fundada em 28 de julho de 1877, por imigrantes italianos que formaram o Núcleo Colonial criado pelo Império brasileiro. Recebeu a denominação de São Caetano, o distrito, no ano de 1916, e estava subordinado ao município de São Bernardo. Em 1938, foi extinto o distrito de São Caetano, sendo seu território anexado ao município de Santo André. No ano de 1948 foi elevado à categoria de município e distrito, recebeu a denominação de São Caetano do Sul, e foi desmembrado do município de Santo André, e assim permanece.

Hoje trata-se de um município integrante do Arranjo Populacional de São Paulo/SP, Grande Metrópole Nacional. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística possui as seguintes características: De acordo com o último censo, realizado no ano de 2022, sua área era de 15,331 km², com população de 165.655

habitantes, com uma densidade demográfica de 10.805,23 habitantes por quilômetro quadrado.

Tem a economia baseada nos setores industrial e automotivo, comércio e serviços. Geralmente, apresenta bons indicadores socioeconômicos. Segundo censo do IBGE, o salário médio mensal da população local no ano de 2021, era de 3,2 salários mínimos e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 73,55%. Também, no ano de 2021, o PIB *per capita* era de R\$ 95.640,71.

Possui esgotamento sanitário adequado em 100% de domicílios; 95,4% de domicílios urbanos. Além disso, a cidade possui vias públicas com arborização; 37% dos domicílios urbanos, localizados em vias públicas com urbanização adequada, contemplados pela presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio.

3.2 A rede municipal de São Caetano do Sul

São Caetano do Sul (SCS) tem destacando-se frequentemente por seus índices educacionais. Desde sua fundação, a cidade passou por várias fases de desenvolvimento educacional, refletindo as mudanças sociais, econômicas e políticas ao longo do tempo.

A educação em São Caetano do Sul começou de forma modesta, com escolas rurais e pequenas instituições de ensino. Com o avanço da industrialização no século XX, especialmente com a chegada de grandes empresas e a consequente urbanização, houve um aumento significativo na demanda por educação formal.

O crescimento econômico impulsionado pela industrialização trouxe mudanças significativas para São Caetano do Sul, incluindo a expansão da rede de ensino. A cidade investiu na construção de escolas e na melhoria da qualidade da educação, com foco especial na formação técnica e profissionalizante, visando atender às necessidades da indústria local.

Seguem fotos de algumas das primeiras escolas públicas construídas em São Caetano do Sul – Parques Infantis (Figura 3) e Grupos Escolares (Figura 4).

Figura 3 – Parques Infantis de SCS



Fonte: Imagens alteradas pela autora, retiradas de Gallo e Munari (2021)

Figura 4 – Grupos Escolares de SCS



Fonte: Imagens alteradas pela autora, retiradas de Gallo e Munari (2021)

Ao longo dos anos, São Caetano do Sul tem se destacado por adotar políticas educacionais inovadoras, com programas de inclusão digital, formação continuada para professores e avaliação de desempenho dos alunos. Essas iniciativas têm contribuído para a manutenção de altos índices de desempenho educacional no município e alto padrão de qualidade de ensino, com investimentos significativos em infraestrutura escolar. Adota o uso de Tecnologia digitais no processo de

ensino-aprendizagem, com escolas equipadas com laboratórios de informática, recursos digitais e programas que incentivam o uso de tecnologia em sala de aula.

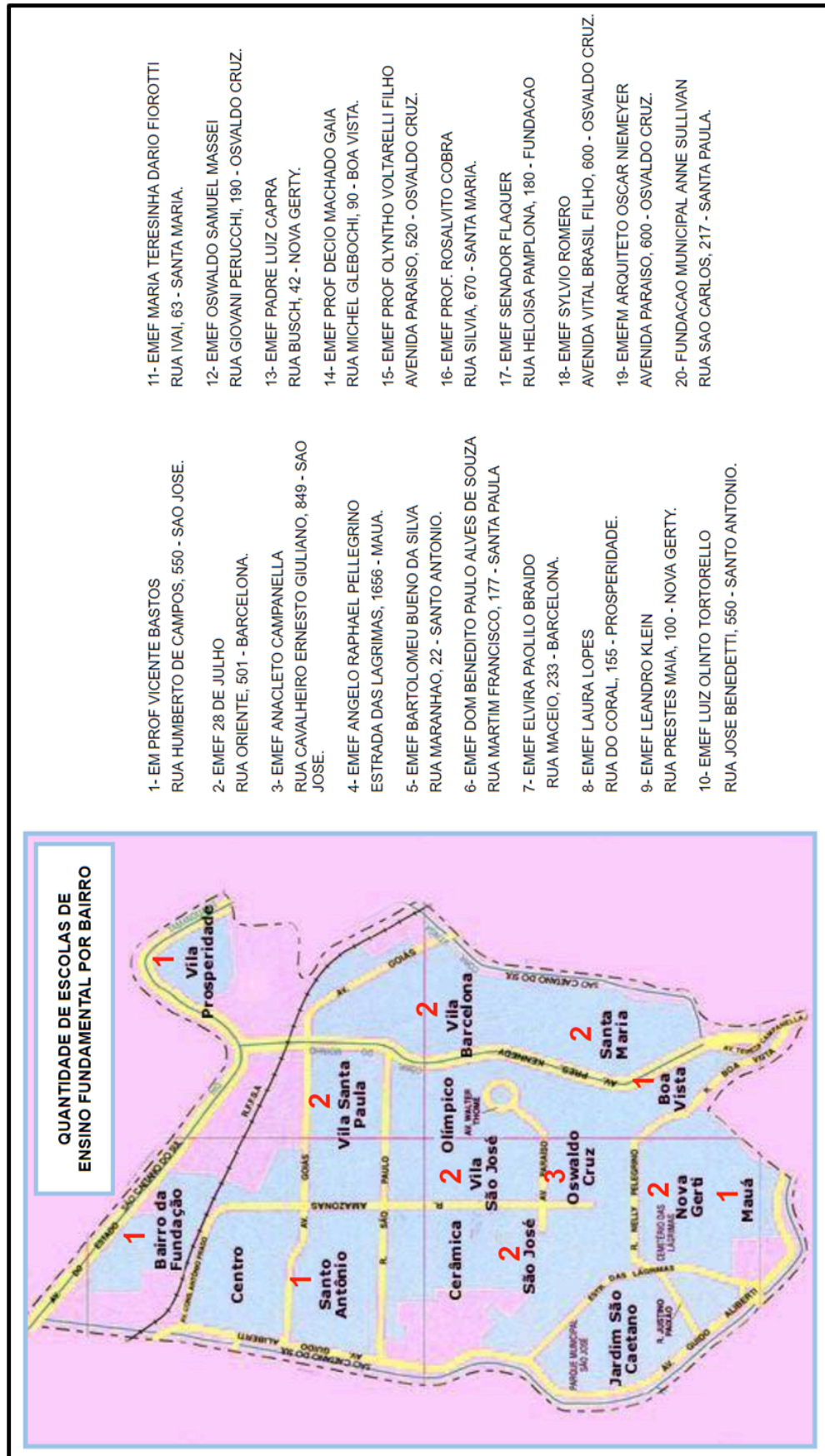
Tem como prioridade a oferta de educação integral e em tempo integral, proporcionando aos estudantes uma jornada escolar ampliada que inclui atividades extracurriculares, como esportes, artes e outras áreas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

São Caetano do Sul também implementa programas voltados para a inclusão educacional, garantindo o acesso e a participação de alunos com necessidades especiais, além de programas de apoio a estudantes em situação de vulnerabilidade social. A rede municipal adota sistemas de avaliação e monitoramento do desempenho dos estudantes, como forma de diagnosticar necessidades e implementar ações pedagógicas direcionadas, visando à melhoria contínua da qualidade educacional.

Atualmente a educação básica do município é composta por 46 escolas de educação infantil, 20 escolas de educação fundamental, uma de ensino médio e ensino técnico. Conta com aproximadamente 255 gestores educacionais, 549 professores da educação infantil, 1065 professores do ensino fundamental, além de aproximadamente 2056 servidores distribuídos em diferentes funções, entre eles contabilizam-se, servidores administrativos, agentes educacionais, agentes operacionais e auxiliares de primeira infância. Em relação ao número de alunos matriculados a rede municipal atende 5901 mil estudantes na educação infantil, 6547 mil estudantes do ensino fundamental anos iniciais e 5767 mil estudantes do ensino fundamental anos finais (INEP, 2024).

As escolas de ensino fundamental estão distribuídas por todos os bairros do município, de acordo com a representação da Figura 5.

Figura 5 – Quantidade de escolas de ensino fundamental por bairro



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com as informações do INEP DATA, referentes ao ano de 2023, as escolas de São Caetano do Sul apresentam a seguinte condição de infraestrutura para atendimento dos estudantes, conforme Quadro 2:

Quadro 2 – Condição de infraestrutura para atendimento dos estudantes

A – Acessibilidade/AEE	B- Dependências Físicas – Infraestruturas	C- Equipamentos existentes/ internet	D- Instrumentos/ materiais /alimentação	E-Profissionais que atuam na escola	F- Saneamento e energia
Banheiro PCD - 85%	Área verde - 25%	Equipamento multimídia 50%	Alimentação escolar para os alunos 100%	Auxiliares administrativos/atendentes 100%	Água rede pública 100%
Sala de atendimento especial - 80%	Auditório 75%	Computador para alunos (desktop/notebook) 100%	Jogos educativos 100%	Auxiliar de serviços gerais/porteiro/faxineiro/jardineiro 100%	Energia rede pública 100%
Alguma acessibilidade nas vias internas - 100%	Banheiro 100%	Tablet para alunos 20%	Brinquedos para a educação infantil 20%	Bibliotecário ou auxiliar de biblioteca/sala de leitura 15%	Esgoto rede pública 100%
	Biblioteca/ Sala de leitura 95%	Acesso à internet 100%	Instrumentos musicais 85%	Profissional de saúde/brigadista 0,0%	Serviço de coleta de lixo 100%
	Laboratório de ciências 70%	Internet para alunos 100%	Materiais para atividades artísticas 80%	Coordenador de turno/disciplina 25%	
	Laboratório de informática 55%	Internet para uso administrativo 100%	Materiais pedagógicos científicos 70 %	Fonoaudiólogo 0,0%	
	Pátio 90% Quadra de esportes 100%	Internet para ensino e aprendizagem 100% Internet para uso da comunidade 0,0% Internet banda larga 100%		Nutricionista 0,0%	
	Sala multiuso 10%	Lousa digital 95%		Psicólogo 5,0% Cozinheiro/merendeiro/auxiliar de cozinha 100%	

A – Acessibilidade/AEE	B- Dependências Físicas – Infraestruturas	C- Equipamentos existentes/ internet	D- Instrumentos/ materiais /alimentação	E-Profissionais que atuam na escola	F- Saneamento e energia
	Parque infantil 15%			Profissionais de apoio e supervisão pedagógica 95%	
	Sala de professores 100%			Secretário escolar 10%	
	Banheiro para Educação infantil 00%			Segurança/guarda/segurança patrimonial 20%	
	Sala de artes 50%			Técnicos/monitores/supervisores/auxiliares 15%	
				Vice-diretor/diretor adjunto/administrador 100%	
				Orientador comunitário/assistente social 25%	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2024)

São Caetano do Sul frequentemente aparece nas primeiras posições em avaliações educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Esses resultados refletem o compromisso do município com a qualidade da educação e o sucesso de suas políticas e práticas educacionais. O Quadro 3 mostra notas do IDEB relativas ao município.

Quadro 3 – Notas do IDEB

ANO	2017	2019	2021	2023
IDEB OBSERVADO NO 5º ANO	7,5	7,3	7,0	7,0
IDEB OBSERVADO NO 9º ANO	6,2	6,2	6,1	5,8

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Clique escola (2023)

Essas características são parte de uma política educacional comprometida com a excelência, a inovação e a inclusão, refletindo o esforço contínuo de São

Caetano do Sul para oferecer uma educação de qualidade e acessível a todos os seus estudantes.

3.2.1 As escolas de tempo integral do município

Na cidade de São Caetano do Sul a implementação das escolas de período integral para o ensino fundamental anos iniciais acontece desde o ano de 2006. De acordo com o documento de Orientação Curricular das Escolas de Ensino Fundamental de São Caetano do Sul, a implementação das escolas de período integral para os anos iniciais ocorreu na seguinte ordem cronológica.

O trajeto da educação de tempo integral para estudantes do Ensino Fundamental, no município de São Caetano do Sul, tem início no ano de 2006, e uma unidade escolar, EMEF Padre Luiz Capra, pertencente ao Governo do Estado, foi municipalizada no ano de 2007. Desse ano até o 2019, mais sete escolas, sob responsabilidade do município de São Caetano do Sul, passaram a ofertar a educação em tempo integral. Em sua grande maioria atendiam estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais, entretanto, existia também a oferta de vagas para estudante do Ensino fundamental Anos Finais em poucas unidades escolares.

No final do ano de 2018 a educação em tempo integral para estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais foi interrompida na última unidade do município onde era fornecida, a EMEF Elvira Paolilo Braido, que finalizou as atividades destinadas aos anos finais do ensino fundamental e passou a ser de atendimento exclusivo aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em regime de tempo integral.

O Quadro 4 apresenta um breve histórico das escolas de tempo integral de São Caetano do Sul.

Quadro 4 – Breve histórico das ETI de SCS

2006	EMEF Padre Luiz Capra Endereço: Rua Busch, 42 - Nova Gerty.	A escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais oferece experiência como escola de período Integral desde 2006, quando ainda pertencia ao Governo do Estado.
2007	EMEF Elvira Carmela Maria Paolilo Braido Endereço: Rua Maceió, 233 - Barcelona.	Escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais com 350 alunos. Recebe adequações no prédio no intuito de fornecer Oficinas Curriculares em horário de contraturno escolar. Em 2018 encerra o atendimento aos estudantes de Ensino

		Fundamental Anos Finais e volta-se para as atividades de período integral aos estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais.
2008	EMEF Sylvio Romero Endereço: Avenida Vital Brasil Filho, 600 - Osvaldo Cruz.	Terceira escola a atender estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais.
2009	EMEF Décio Machado Gaia Endereço: Rua Michel Glebochi, 90 - Boa Vista.	Inicia o atendimento aos estudantes do Ensino fundamental
2010	EMEF Dom Benedito Paulo Alves de Souza Endereço: Avenida Vital Brasil Filho, 600 - Osvaldo Cruz.	A escola iniciou a oferta de atendimento para o ensino de período integral em 2010.
2011	Antiga: Emef Eda Mantoanelli/ Atual: Emef Maria Teresinha Dario Fiorotti Endereço: RUA IVAÍ, 63 - Santa Maria.	Na sequência, a escola que já atendia alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, passa a ofertar o ensino de tempo integral para os estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais
2015	EMEF Anacleto Campanella Endereço: Rua Cavalheiro Ernesto Giuliano, 849 - Sao Jose.	O prédio da escola, que atendia alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais em regime de meio período, passa por reformas e inicia atendimento em tempo integral apenas para o Fundamental Anos Iniciais.
2019	EMEF Vicente Bastos Rua Humberto De Campos, 550 - São José.	Até 2019 a escola oferecia atendimento a estudantes do Ensino Médio, do EJA e do Ensino Fundamental Anos Finais. Passa ao atendimento integral para alunos do Ensino Fundamental Ano Iniciais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações obtidas em Orientações preliminares para oficinas curriculares das escolas de tempo integral - ensino fundamental I São Caetano do Sul 2021.

A cidade de São Caetano do Sul, desde 2014 vem apresentando bons avanços relacionados ao cumprimento das Metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação (PME) e, conseqüentemente, estabelece regras norteadoras ao funcionamento do recente Sistema Municipal de Educação de São Caetano do Sul, criado pela Lei n. 5.556, de 20 de setembro de 2017.

O Município segue trabalhando em busca do cumprimento das metas do PME, aprovado pela Lei n. 5.315, de 18 de junho de 2015, e em vigência até o ano de 2025. O cumprimento das metas propostas do PME é monitorado por uma Comissão Coordenadora e uma Comissão Técnica, criada pelo município através de Portaria municipal, e composta por membros da Secretaria de Educação Municipal. Para acompanhamento do PME foram criadas as comissões apresentadas no Quadro 5:

Quadro 5 – Comissão de acompanhamento do Plano Municipal

1ª - Portaria N. 34555 05/07/2018 https://administracao.saocaetanodosul.sp.gov.br/storage/uploads/34004.pdf	Constitui a comissão coordenadora e a comissão técnica para acompanhamento do plano municipal de educação - proc. n. 7173/15 - publicada no diário oficial eletrônico - ed. 302 de 10/07/18 - pág. 01. - alterada pela portaria n. 35.915 de 08/01/2020
2ª Portaria N. 35634 02/09/2019 https://administracao.saocaetanodosul.sp.gov.br/storage/uploads/35560.pdf	Constitui a comissão coordenadora e a comissão técnica para acompanhamento do plano municipal de educação. - proc. n. 7173/15 – V vol. - publicado no jornal doe - ano 3 - edição n. 592 - 03/09/2019 - pág. 01
3ª Portaria N. 35915 08/01/2020 https://administracao.saocaetanodosul.sp.gov.br/storage/uploads/35949.pdf	Altera a portaria n. 34.555, de 05 de julho de 2018, para substituir membros representantes da comissão coordenadora e comissão técnica para acompanhamento do plano municipal de educação. - PROC. N. 3089/19 - publicada no jornal doe - ano 3 - edição n. 683 - 10/01/2020 - pág. 03

Fonte: Elaborado pela autora, informações retiradas de São Caetano do Sul (2025)

O PME foi apresentado aos munícipes e setores envolvidos, através da realização de Seminário sobre o Plano Municipal de Educação (Figura 6), na 1ª reunião do PME, ocorrida no dia 30/07/2014, às 19h no Auditório do CEEAPE (Figura 7), após ciclos de debates e adequado às necessidades do município. Está coerente com o PNE e alinhado ao Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo (PEEs) (São Caetano do Sul, 2015).

Figura 6 – Fotos tiradas em frente a Secretaria de Educação em 29/07/2014



Fonte: Compilação da autora de fotos retiradas do Plano municipal de educação e alteradas pela autora. São Caetano do Sul (2015)

Figura 7 – 1ª Reunião do Plano Municipal de Educação



Fonte: Compilação da autora de fotos retiradas do Plano municipal de educação e alteradas pela autora. São Caetano do Sul (2015)

O Plano do Município faz parte de um conjunto de leis que normatizam a educação municipal e foi democraticamente elaborado com base no PNE, Lei n. 13.005/2014. Vigorará por dez anos e foi institucionalizado na cidade, por meio de legislação promulgada pelo Município de São Caetano do Sul, a Lei 5316 de 18 de junho de 2015, amparada pela legislação estadual e nacional.

O Plano Municipal de Educação da cidade de São Caetano do Sul é uma política educacional. A partir de uma extensa análise da realidade local e do planejamento, procurou-se compreender o contexto e encontrar os fatores que estavam isolados e desconectados para conectá-los. Os fatores e as informações relevantes para a elaboração do planejamento são tributários da cultura da cidade, da Educação, das escolas e das pessoas (São Caetano do Sul, 2015, p. 8).

O PME tem caráter intersetorial, dando sentido ao Plano, considera o projeto de educação de um município tarefa do órgão gestor da rede de ensino, em conjunto de instituições dos governos, com a participação ativa da sociedade. Tem a responsabilidade de apresentar e colocar em prática, as necessidades e as capacidades educacionais do município para a oferta da educação básica e de nível superior. Precisa levar em consideração a trajetória histórica, as características socioculturais e ambientais, a vocação e a perspectiva de futuro do município.

O PME deve se articular aos demais instrumentos de planejamento. Os insumos necessários para a execução dos planos de educação terão de constar nos orçamentos da União e dos estados para que apoiem técnica e financeiramente os municípios ao longo da década. Na Prefeitura,

instrumentos de planejamento terão de se vincular ao plano decenal de educação: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA), Plano de Ações Articuladas (PAR), entre outros. Por fim, uma premissa indispensável de trabalho é o fato de que o PME tem de ter legitimidade para ter sucesso. Somente um Plano Municipal de Educação legítimo pode contar com o apoio de todos para monitorar seus resultados e impulsionar a sua concretização, através da mobilização da sociedade ao longo dos seus dez anos de vigência (Brasil, 2014b, p. 8).

O município tem investido em programas de educação integral, buscando oferecer uma educação que vai além do currículo básico e inclui atividades culturais, esportivas e de lazer. Além disso, São Caetano do Sul tem políticas voltadas para a educação inclusiva, garantindo o acesso e a participação de todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

A cidade também tem formado parcerias com instituições de ensino superior e empresas de tecnologia para promover a inovação educacional. O investimento em tecnologia educacional é uma marca da estratégia de educação do município, visando preparar os alunos para os desafios do século XXI.

O histórico da educação em São Caetano do Sul é um exemplo de como políticas públicas focadas na qualidade do ensino e no investimento em inovação podem levar a resultados educacionais de destaque. A cidade continua a buscar formas de melhorar e expandir suas ofertas educacionais.

3.3 O Programa “São Caetano Integral”

A educação em tempo integral no município de São Caetano do Sul tem evoluído significativamente nos últimos anos. A cidade tem se destacado por suas iniciativas para ampliar o período de permanência dos alunos nas escolas, visando melhorar a qualidade do ensino e proporcionar o desenvolvimento integral de seus educandos.

Em 2023 após, adesão ao “Programa Escola de Tempo Integral” lançado pelo Governo Federal e instituído pela Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023, o município de São Caetano do Sul instituiu pela Lei n. 6.170, de 14 de dezembro de 2023, o denominado Programa “São Caetano Integral”. Este foi implementado em todas as escolas municipais a partir do ano de 2024.

Atualmente, todas as escolas de educação fundamental já funcionam em jornada ampliada de no mínimo 35 horas semanais, representando um aumento significativo na jornada, anteriormente composta por 25 horas semanais. Essa

mudança oportuniza o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, através de diversas oficinas e também aumenta a segurança alimentar dos alunos, pois a escola passa a oferecer mais refeições durante o dia. A iniciativa é vista como um marco importante para a educação da cidade e promete deixar um legado duradouro para as futuras gerações.

Segundo a Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 205), “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dentre outros documentos que fundamentam a educação como direito subjetivo a todo cidadão brasileiro estão: as diretrizes para a Educação Integral e em tempo integral, fundamentadas na LDB (Brasil, 1996); a Lei n. 11.494, que dispõe sobre o Fundeb; a Lei n. 13.005, que aprova o PNE; a Lei n. 11.947, que dispõe sobre a alimentação nas escolas; dentre outras.

O currículo de São Caetano do Sul está de acordo com a da LDB, a BNCC está em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (1989); com a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável – ODS. Além de marcos internacionais, os marcos legais brasileiros que propugnam a Educação Integral são: Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Plano Nacional de Educação (2014-2024), dentre outros.

Considera-se como princípios fundamentais do currículo a equidade, a inclusão, a integralidade, a universalidade e a territorialidade. Esses princípios estão fundamentados na compreensão do que seja uma Educação Integral que visa ofertar um projeto educativo em sintonia com a vida, atento às necessidades da sociedade contemporânea, no qual os estudantes são vistos como sujeitos de direitos em todas as suas dimensões. Por conseguinte, os espaços formais e informais de aprendizagem, todos inscritos num território, devem ressaltar o desenvolvimento pleno do potencial humano e, oportunizar, sobretudo, a produção da arte, a valorização da história e a responsabilidade com o ambiente (Brasil, 2015).

As escolas de tempo integral da cidade são muito procuradas pelos municípios. A grande procura pode ser justificada, em parte, pela necessidade de as famílias obterem um local adequado para permanência de seus filhos, ou do menor

sob sua responsabilidade legal, durante o turno de trabalho. Também, pelo atendimento às necessidades básicas diárias da criança e pela qualidade do serviço educacional oferecido aos estudantes. As escolas de tempo integral estão em processo de configuração de sua identidade e já se propõe o alargamento de sua oferta.

Em consonância com o currículo municipal, este trabalho elucida os 5 princípios que sustentam a educação em São Caetano Do Sul. São princípios pautados numa educação integral, inclusiva, equitativa, territorial e intersetorial. A concepção de Educação Integral está associada à formação integral das potencialidades de cada sujeito, resgatando como tarefa prioritária a formação do ser humano, compreendido em sua totalidade, o que significa assumir a complexa tarefa de fazer dialogar as singularidades e as pluralidades. Por isso, um dos maiores propósitos da escola é entrelaçar as potencialidades humanas às possibilidades encontradas nas áreas do conhecimento (São Caetano do Sul, 2020). Estudantes do período integral podem desenvolver diferentes atividades complementares ao currículo regular. Além disso, a iniciativa proporciona que os alunos tenham refeições nutricionalmente equilibradas no ambiente escolar.

Segundo a secretária de Educação, Minéa Fratelli, São Caetano já tem todas as escolas da Educação Infantil funcionando em período integral (são 46 escolas). No Fundamental I são oito as escolas de tempo integral, totalizando 54 das 66 escolas.

O programa São Caetano Integral, em consonância com a política de educação integral do Governo Federal, vem ampliar essa prestação de serviço. As 12 escolas restantes adotarão a ampliação de carga horária, de 25 para 35 horas semanais, a partir de dois modelos possíveis: 7 horas diárias (das 7h às 14h) ou 35h divididas na semana da seguinte forma: um dia todo na escola (por exemplo, das 7h às 17h) e os demais no horário convencional. As escolas terão autonomia para decidir o melhor modelo para a sua comunidade (Tunes, 2023, n..p.).

Nas Escolas Municipais de Tempo Integral de Ensino Fundamental Anos Iniciais do município de São Caetano do Sul, até o ano de 2022, eram ofertadas aos estudantes diversas oficinas como componentes da Matriz Curricular (Quadro 6), além, dos componentes da Base Comum em atendimento a Lei Federal n. 9394/96, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Quadro 6 – Matriz Curricular de escola de tempo integral

MATRIZ CURRICULAR 2022 (1º ao 5º ANO)							
Ensino Fundamental – Tempo Integral							
LEI FEDERAL 9394/96	BAS E CO MU M	COMPONENTES CURRICULARES	ANO / Nº DE AULAS				
			1º	2º	3º	4º	5º
		Língua Portuguesa	7	7	7	7	7
		História	2	2	2	2	2
		Geografia	2	2	2	2	2
		Matemática	7	7	7	7	7
		Ciências	3	3	3	3	3
		Arte	1	1	1	1	1
		Inglês	1	1	1	1	1
		Educação Física	2	2	2	2	2
TOTAL DA BASE COMUM			25	25	25	25	25
PARTE DIVERSIFICADA		Salas e Espaços de Leitura	1	1	1	1	1
		Educação Digital	1	1	1	1	1
TOTAL			27	27	27	27	27
CARGA HORÁRIA B. COMUM E PDIVERSIFICADA			1080	1080	1080	1080	1080
CARGA HORÁRIA/AULAS			900	900	900	900	900
OFICINAS CURRICULA RES	COMPONENTES CURRICULARES		ANO / Nº DE AULAS				
			1º	2º	3º	4º	5º
		Orientação de Estudos	3	3	3	3	3
		Experiências Matemáticas	2	2	2	2	2
		Vivências Sócio emocionais	1	1	1	1	1
		Iniciação Científica	2	2	2	2	2
		Módulo Artes	10				
	Módulo Esportes						
	Módulo Ciências e Tecnologia						
	Módulo Línguas Estrangeiras						
TOTAL DAS OFICINAS			18	18	18	18	18
CARGA HORARIA			45	45	45	45	45
CARGA HORARIA TOTAL/ AULAS			1800	1800	1800	1800	1800
CARGA HORARIA TOTAL/ HORAS			1500	1500	1500	1500	1500

Fonte: Retirado do Projeto Político Pedagógico da EMEF Elvira Paolilo Braido referente ao ano de 2022.

Os componentes das oficinas curriculares disponibilizados nas unidades das escolas municipais eram determinados pela direção da unidade, respeitando as características dos alunos de cada um dos 5 anos do Ensino Fundamental anos iniciais. Em observância às normativas expedidas pela Secretaria de Educação, respeita o levantamento das demandas da comunidade escolar e as condições de adequação dos recursos necessários para cada uma das oficinas, buscando atingir o objetivo de aprendizado pretendido no Planejamento de cada uma das oficinas.

As oficinas proporcionam aos estudantes a possibilidade de aprender através de um currículo diversificado, qualificado ao seu propósito e flexível. Por intermédio de disciplinas (como: práticas científicas, robótica, artes, música, dança, línguas estrangeiras, teatro, projetos interdisciplinares, entre outras), aprimoram o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, a aquisição de competências, as

habilidades e os conhecimentos. O Quadro 7 apresenta as essências das aulas de oficinas curriculares.

Quadro 7 – As essências das aulas de oficinas curriculares

CAMPO DE CONHECIMENTO	A oficina é um lugar de conhecer é um campo de conhecimento. Nas aulas de Oficinas Curriculares os saberes são dinâmicos, acionam o corpo desde a sua sensibilidade, passando pelas diversas formas de expressão que as múltiplas linguagens proporcionam o campo de conhecimento das Oficinas é predominantemente regido pela experiência educativa.
A PRÁXIS LÚDICO CRIADORA	Percebe-se que, para acessar e explorar o campo de conhecimento das oficinas curriculares, as metodologias utilizadas acionam dois fenômenos: a ludicidade e a criatividade, ou seja, acessamos intencionalmente a realidade lúdico-criadora, que é ao mesmo tempo, teoria e prática, cuja percepção sensível e a cognição agem de modo integral, fazendo com que, as oficinas revelem uma metodologia de práxis lúdico-criadora
O ÂMBITO	Quando acessamos as realidades lúdico/criadora pela metodologia da práxis tem-se a percepção de que pertencemos a uma outra realidade, uma espécie de "atmosfera", que recebe o nome de âmbito, que é a conjunção do espaço físico dos recursos materiais. E o ambiente onde a aula é proposta com o conjunto de saberes não materiais, simbólicos. Imaginativos, metafóricos, valorativos e relacionais. É também de compreensão do ser situado, ou seja, do ser em contexto, abrindo as possibilidades de suas análises e interpretações.
AVALIAR CONTEMPLAR E CELEBRAR	Como a oficina explora essa experiência, essa trajetória, esse lugar e tempo tão encantador, um processo de avaliação coerente aponta para mais uma celebração de processo e as diversas conquistas de saberes em percurso. Como o percurso pode ser diverso de acordo com o potencial de exploração de cada estudante ou grupo de estudantes, os resultados também podem ser diversos, dificultando assim a aplicação de metodologias baseadas em mensuração, classificação e comparação
CARTOGRAFIAS	Indica que as experiências educativas podem seguir por diversos caminhos, que se apresentam como "um tabuleiro" a ser jogado, onde é possível criar e valorizar os processos.

Fonte: São Caetano do Sul (2021)

4 PROGRAMA “SÃO CAETANO INTEGRAL” NA VISÃO DOS GESTORES ESCOLARES

Nesta seção apresentaremos a análise descritiva e interpretativa dos dados obtidos por meio de um questionário com questões fechadas e abertas aplicada aos diretores das escolas municipais de São Caetano do Sul que participaram do Programa “São Caetano Integral”.

A análise das questões fechadas foi feita por meio da estatística descritiva, que se preocupa em sintetizar os dados de forma direta, isto é, não se ocupa de variações de intervalos que incluem análise de desvio padrão, variância, etc. (Sampaio; Assumpção; Fonseca, 2018). Para tanto, foram utilizadas planilhas e gráficos gerados automaticamente pela ferramenta de coleta Google Forms, que possibilitou organizar, resumir e descrever aspectos importantes das quatro dimensões do instrumento. A análise descritiva consistiu, portanto, na primeira fase do processo de sistematização das respostas objetivas do questionário.

A análise das questões abertas foi realizada por meio das técnicas de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011; Franco, 2008), divididas em duas: a da pré-análise, que consiste na leitura flutuante do material, definição das unidades de registro e de contexto e criação de categorias; e a da análise interpretativa, que decorre das inferências produzidas pelo cruzamento dos dados quantitativos e qualitativos e do diálogo com o referencial teórico do estudo.

O instrumento foi composto por 43 questões (Anexo 1), subdivididas em seis dimensões. A parte introdutória do questionário continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com o objetivo de explicar os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e os aspectos éticos assegurados aos participantes, com as opções de aceitarem ou não responder o questionário.

A primeira dimensão, relativa ao Perfil dos Respondentes e Caracterização das Escolas, continha 15 questões 7 questões referiam-se à Infraestrutura Escolar; a segunda dimensão Recursos Materiais e Pedagógicos para a Implementação do Programa foi composta por 8 questões; as 5 questões seguintes referiam-se à dimensão Recursos Humanos da Escola; e as duas dimensões, Desafios para a Implementação do Programa; e Impactos do Programa “São Caetano Integral”, com 4 questões cada uma.

Após recebermos a autorização da Secretaria de Educação de São Caetano do Sul (Anexo 2), o questionário foi enviado, via e-mail institucional dos diretores, no dia 3 de dezembro de 2024 e a coleta foi encerrada em 15 de janeiro de 2025. A expectativa inicial era de que todos os diretores das 20 escolas de ensino fundamental do município respondessem ao questionário. No entanto, em razão do contexto eleitoral de 2024 e das mudanças administrativas ocorridas com a transição de gestão municipal em janeiro de 2025, houve entraves que dificultaram a adesão total.

Entre os principais obstáculos, destacam-se a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos gestores no final do ano letivo, a indefinição de responsabilidades durante o período de transição política e a consequente dificuldade de mobilização das equipes escolares para participação na pesquisa. Diante desse cenário, quando alcançamos o número de 12 questionários respondidos — o que corresponde a 60% das escolas participantes do Programa “São Caetano Integral” —, consideramos esse quantitativo suficiente para dar prosseguimento à análise, respeitando limites e possibilidades impostos pelo contexto da investigação.

No tópico a seguir, apresentamos a descrição e a análise dos dados coletados em cada uma das dimensões abordadas no questionário. Em seguida, procedemos à discussão dos resultados, considerando as contribuições e limites identificados no processo de implementação do Programa “São Caetano Integral”.

4.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Quais os desafios enfrentados pelos gestores escolares para implementar o Programa São Caetano Integral? Perante a situação-problema, entende-se ser importante verificar o que diz a literatura até agora produzida sobre o assunto para observar as intervenções da Equipe Gestora na busca de alcançar as propostas apresentadas pelo Projeto Político da Escola, concomitante ao trabalho da Equipe escolar, considerando as ações adotadas frente à dinâmica diária da unidade escolar. Também é necessário observar espaços, tempo, infraestrutura da instituição educacional, assim como os recursos necessários para realização do trabalho e a característica das formações oferecidas para qualificação da equipe pedagógica e dos funcionários da escola destinados à atuação nas escolas de período integral.

Por meio deste trabalho, foi feito o levantamento de como são organizados o tempo, os espaços, os conteúdos e o planejamento das atividades realizadas nas escolas de jornada ampliada, no propósito de contemplar os componentes da Matriz Curricular do Município de São Caetano do Sul, com foco na missão proposta pela Unidade Escolar e a formação integral do estudante.

O estudo teve por objetivo geral conhecer como os gestores estão entendendo a política adotada para implementação das escolas de tempo integral no município de São Caetano do Sul, tendo como objetivos específicos: Analisar a proposta de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral do “Programa Escola em Tempo Integral” (Programa ETI) do Governo Federal; Identificar os desafios enfrentados pelos gestores na implementação do Programa “São Caetano Integral”; Descrever um pouco do que os gestores fazem para enfrentar esses desafios; Elaborar um relatório técnico, em formato *policy paper*, sobre o processo de implementação do “Programa ETI” que possa contribuir para avaliação e monitoramento do programa no município de SCS.

A pesquisa adotou uma abordagem mista, isto é, com dados qualitativos e quantitativos. Os dados qualitativos foram obtidos por meio de levantamento da legislação e documentos oficiais do município; os dados quantitativos foram obtidos através de aplicação de questionário estruturado, com algumas questões abertas.

Quanto aos objetivos, este estudo se caracterizou como uma pesquisa exploratória e descritiva. De acordo com Gil (2009, p. 41), as pesquisas exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. As pesquisas descritivas visam caracterizar uma determinada situação ou fenômeno, bem como estabelecer relações entre variáveis.

Por caracterizar-se como um estudo qualitativo, os procedimentos técnicos utilizados na coleta de dados combinaram levantamentos documentais e empíricos, por meio do uso de questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado a todos os diretores das escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Caetano do Sul.

A análise documental se apresenta como uma técnica muito valiosa para a obtenção de informações para complementar e contextualizar dados obtidos em campo por meios de outros procedimentos qualitativos. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), “são considerados documentos quaisquer materiais que

possam ser usados como fonte de informação [entre eles] leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais" entre outros.

No caso deste estudo, que teve como objeto observar a implementação do “Programa ETI” em São Caetano do Sul, alguns documentos oficiais do município foram importantes para compor esse cenário, como o Plano Municipal de Educação (São Caetano do Sul, 2020, 2015), a proposta curricular da rede municipal e, particularmente, as orientações preliminares para as oficinas pedagógicas (São Caetano do Sul, 2020; 2021).

O levantamento de dados por meio de questionário estruturado foi utilizado para a coleta de informações sobre o perfil socioprofissional dos sujeitos pesquisados (professores e gestores) e aspectos gerais relacionados aos conteúdos curriculares. Com autorização prévia da Secretaria de Educação do município, o questionário foi aplicado aos Diretores que atuam diretamente nas escolas de Ensino Fundamental em regime de tempo integral.

4.2 Descrição e análise dos dados

4.2.1 Perfil dos respondentes e caracterização das escolas

O objetivo desta primeira dimensão foi traçar o perfil pessoal, formativo e profissional dos diretores escolares (com informações como sexo, faixa etária, tempo de experiência profissional e no exercício da gestão, entre outras), caracterizar as escolas em que atuam (com relação à localização, etapas de ensino atendidas, número de matrículas e de turmas oferecidas) e traçar o perfil socioeconômico das famílias dos alunos.

No que diz respeito ao sexo/gênero e à cor/etnia, observa-se a predominância de mulheres entre os diretores escolares participantes da pesquisa: **75% se identificam como do sexo feminino** (Gráfico 2), o que confirma a predominância de mulheres no exercício da função. Tal dado está em consonância com estudos que apontam a feminização das profissões ligadas à educação básica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

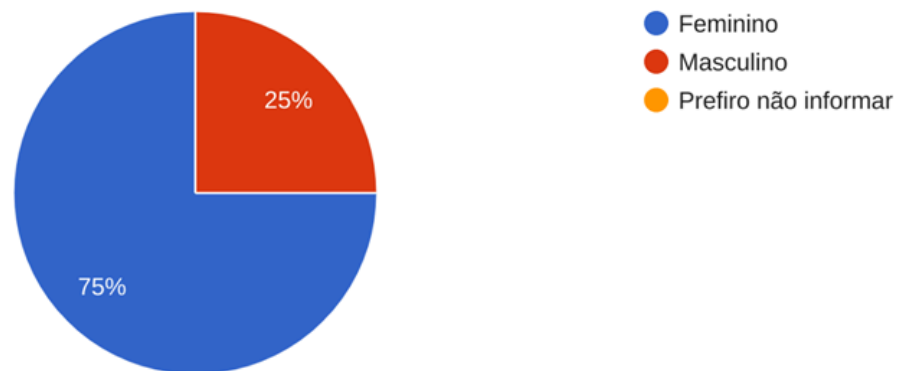
Quanto à **autodeclaração étnico-racial**, a maioria dos respondentes (**83%**) se identifica como **pessoa branca**, enquanto **16,7%** se consideram **pardos** (Gráfico 3). Embora a amostra não permita generalizações, os dados sugerem uma

sub-representação de grupos étnico-raciais historicamente minorizados em cargos de direção, o que reflete as desigualdades estruturais no acesso a posições de liderança na educação pública.

Gráfico 2 – Sexo/gênero

1.1 Sexo/gênero:

12 respostas

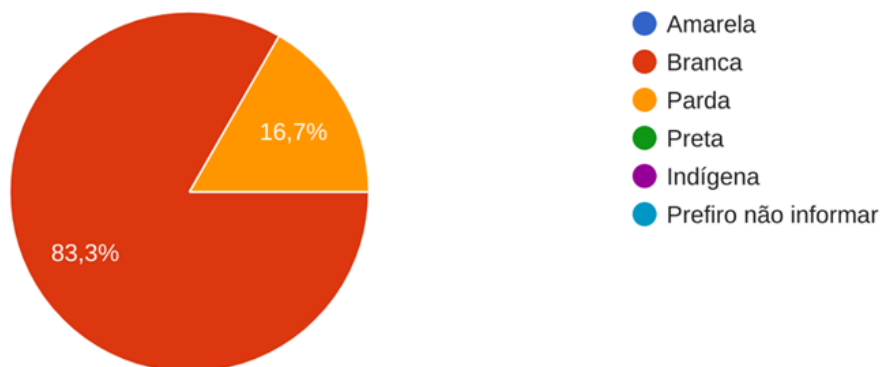


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Gráfico 3 – Cor/etnia

1.2 Cor/etnia:

12 respostas



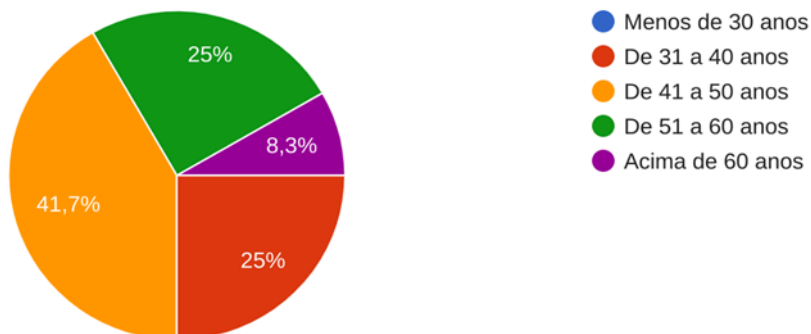
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As questões 1.3 e 1.4 foram analisadas de forma conjunta visando correlacionar a faixa etária e o tempo de experiência dos respondentes no cargo de direção escolar.

Gráfico 4 – Faixa etária dos diretores escolares

1.3 - Qual a sua faixa etária?

12 respostas

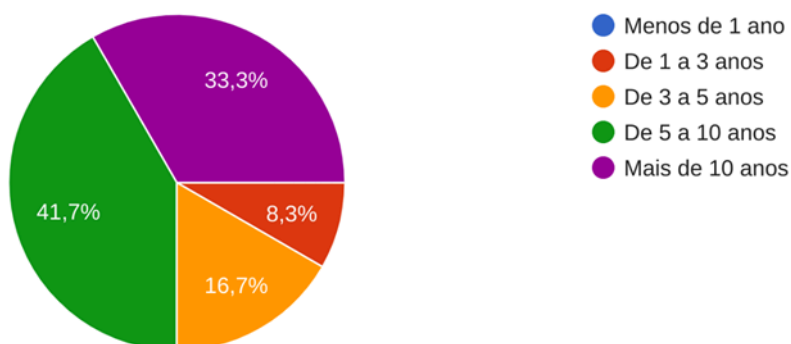


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Gráfico 5 – Tempo de experiência na gestão escolar

1.4 Qual é o seu tempo de experiência na gestão escolar?

12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Observando-se os Gráficos 4 e 5, verifica-se que a maior parte dos respondentes (41,7%) se encontra na faixa etária entre 41 e 50 anos; 25% está entre 51 e 60 anos de idade; e que outros 25% têm entre 31 e 40 anos; apenas 8,3% dos respondentes têm mais de 60 anos.

Em relação ao tempo na gestão escolar, chama a atenção que 41,7% têm entre 5 e 10 anos de experiência no cargo; 33,3% estão há mais de 10 anos na função; uma parcela menor, representando 16,7% dos respondentes, ocupam a função entre 3 e 5 anos; e somente 8,3% menos de três anos.

Ao cruzarmos os dados de faixa etária com o tempo de experiência, é possível verificar que a trajetória na gestão escolar não acompanha, necessariamente, a variável faixa etária. A mesma percentagem de respondentes (41,7%) que se encontra entre 41 e 50 anos corresponde àqueles com 5 a 10 anos de atuação no cargo. Esse dado provavelmente reflete o movimento de renovação dos profissionais que ocupam cargos de gestão na rede municipal de São Caetano do Sul.

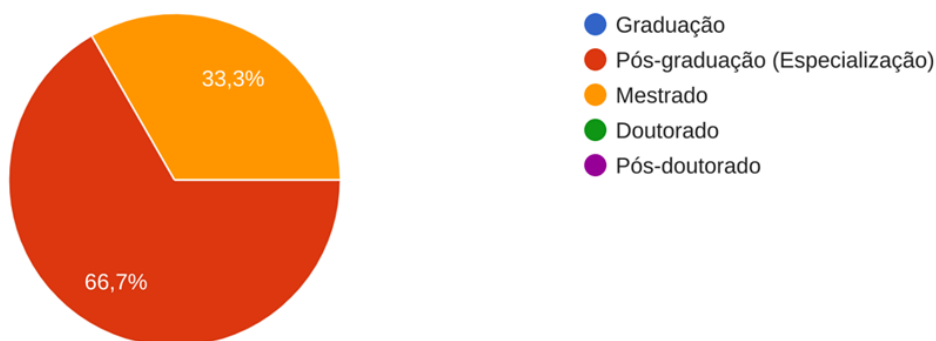
As questões 1.5 e 1.6 buscaram conhecer, respectivamente, a maior titulação acadêmica dos respondentes e o curso de formação inicial na graduação. O Gráfico 5 evidencia que todos os diretores participantes da pesquisa possuem formação em nível de pós-graduação, porém, a maior parte (66,7%) em cursos de especialização Lato Sensu. Os 33,3% restantes já possuem título de Mestre, o que pode refletir, de um lado, a valorização da formação continuada por parte da Secretaria de Educação e/ou o interesse desses profissionais de investirem em seus processos formativos.

No que se refere à formação inicial (Gráfico 6), vemos que a maior parte possui graduação em Pedagogia (41,7%), seguida pela Licenciatura em Letras (16,7%). Os demais (8,3%) se distribuem entre as áreas de Educação Física, Ciências Exatas, Ciências Humanas e Ciências Biológicas. Ainda que a formação inicial em Pedagogia predomine, infere-se que este não seja o único critério para a ocupação do cargo de direção escolar nas escolas do município.

Gráfico 6 – Titulação acadêmica

1.5 Qual a sua maior titulação acadêmica?

12 respostas



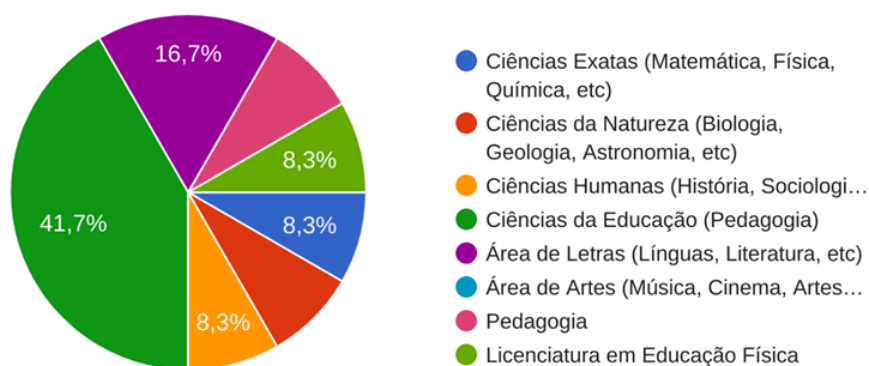
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quanto à formação inicial na graduação (Gráfico 7), a maior parte dos respondentes é formada em Pedagogia, 50%, enquanto os formados em outras áreas estão proporcionalmente distribuídos entre si.

Gráfico 7 – Área de graduação inicial

1.6 Qual a área de sua formação inicial na Graduação?

12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As questões 1.7 e 1.8 também foram analisadas em conjunto a fim de verificar o grau de familiaridade dos gestores com os programas de ensino em tempo integral do Governo Federal e do município. Essas duas questões foram formuladas em

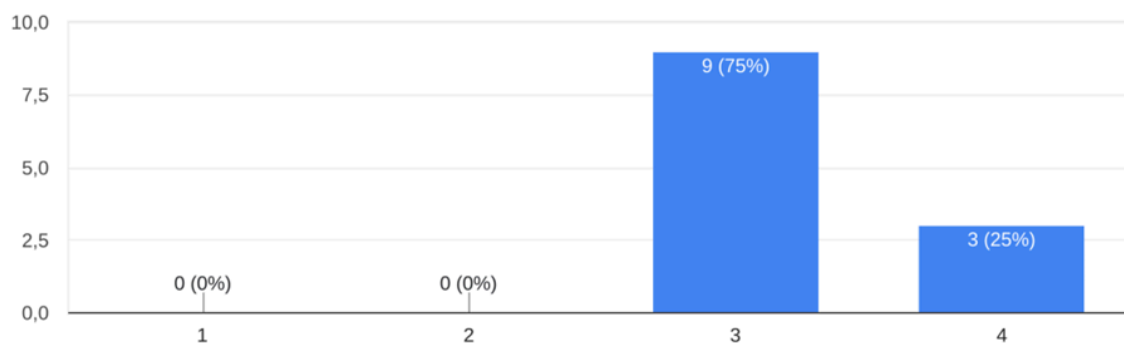
formato de escala do tipo Likert, com quatro alternativas, onde a alternativa 1 significa “nenhum conhecimento” e 4 “profundo conhecimento”.

Como demonstra o Gráfico 8, 75% consideram possuir um bom conhecimento do “Programa Escola em Tempo Integral” do Governo Federal, enquanto 25% afirmam ter um profundo conhecimento do Programa ETI ao qual se vincula o programa do município.

Gráfico 8 – Grau de conhecimento sobre o “Programa ETI”

1.7 Avalie o seu grau de conhecimento sobre o "Programa Escola em Tempo Integral" criado em 2023 pelo Ministério da Educação (MEC).

12 respostas



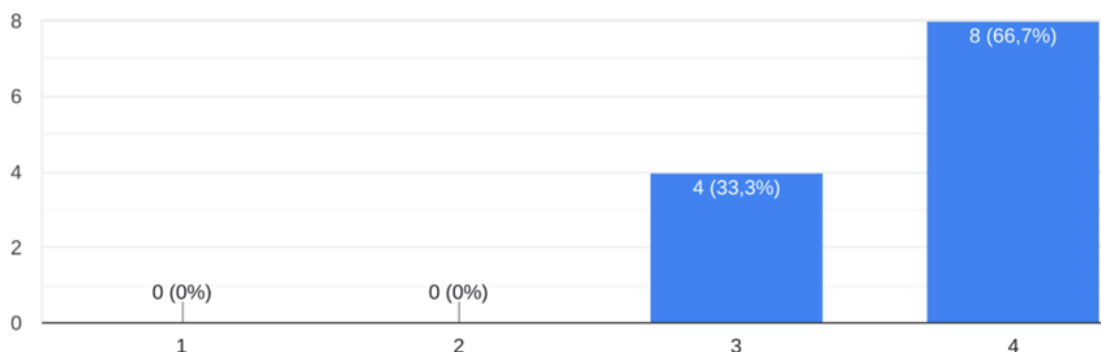
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Já em relação ao grau de conhecimento do Programa “São Caetano Integral” (Gráfico 9), os dados se invertem: 66,7% dos respondentes afirmam possuir profundo conhecimento do programa, enquanto parcela menor (33,3%) dizem possuir um bom conhecimento sobre ele.

Gráfico 9 – Grau de conhecimento sobre o Programa “São Caetano Integral”

1.8 Avalie o seu grau de conhecimento sobre o "Programa São Caetano Integral" na Educação da Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul.

12 respostas



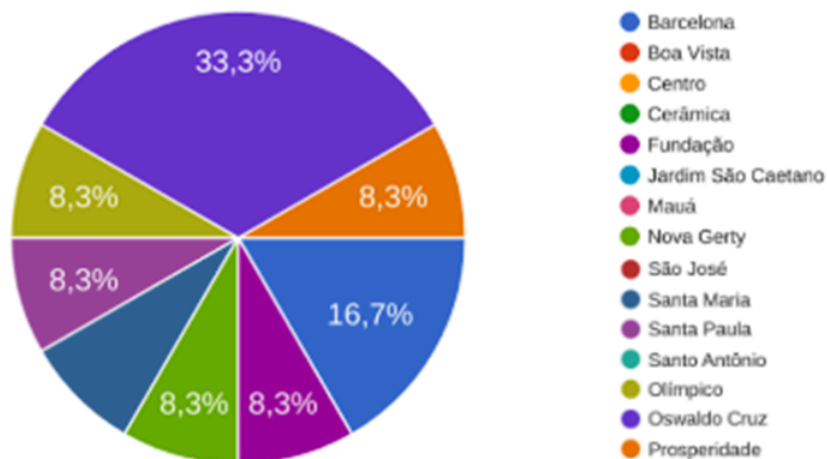
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O cruzamento dos dados das questões 1.7 e 1.8 sugere que os gestores tendem a ter maior conhecimento e envolvimento com a proposta do programa implementado localmente, uma vez que este diz respeito à operacionalização das questões que afetam mais diretamente o cotidiano escolar em que atuam.

As questões 1.9 e 1.10 se referem à caracterização das escolas, no que diz à sua localização (Gráfico 10) e número de alunos matriculados (Gráfico 11). A questão 1.9 teve como objetivo identificar a localização das escolas participantes do Programa “São Caetano Integral”, considerando os bairros da cidade como referência territorial.

Gráfico 10 – Localização da escola

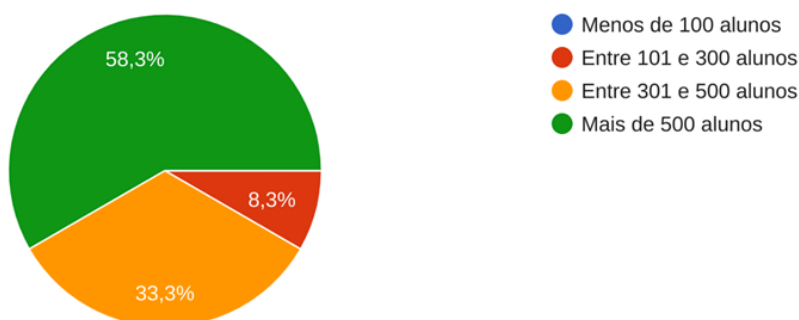
1.9 Indique o bairro onde sua escola está localizada:
12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Gráfico 11 – Número de alunos matriculados na escola em 2024

1.10 Qual o número de alunos matriculados na sua escola em 2024?
12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Conforme apresentado no Gráfico 10, observa-se uma concentração de 33,3% das escolas no bairro Oswaldo Cruz, seguido pelo bairro Barcelona, com 16,7%. Os demais bairros — Fundação, Nova Gerty, Santa Paula, Santa Maria, Olímpico e Prosperidade — correspondem a 8,3% cada um, indicando uma distribuição mais pulverizada entre essas regiões. A análise desses territórios é

importante para buscar algumas evidências de como o programa foi implementado em diferentes contextos urbanos e das demandas específicas da comunidade escolar.

Complementando a questão anterior, observa-se no Gráfico 11 que 58,3% dos participantes dirigem escolas com quantidade de mais de 500 alunos; 33,3% dirigem escolas com quantidade entre 301 e 500 alunos; e apenas 8,3% dirigem escolas menores, entre 101 e 300 alunos.

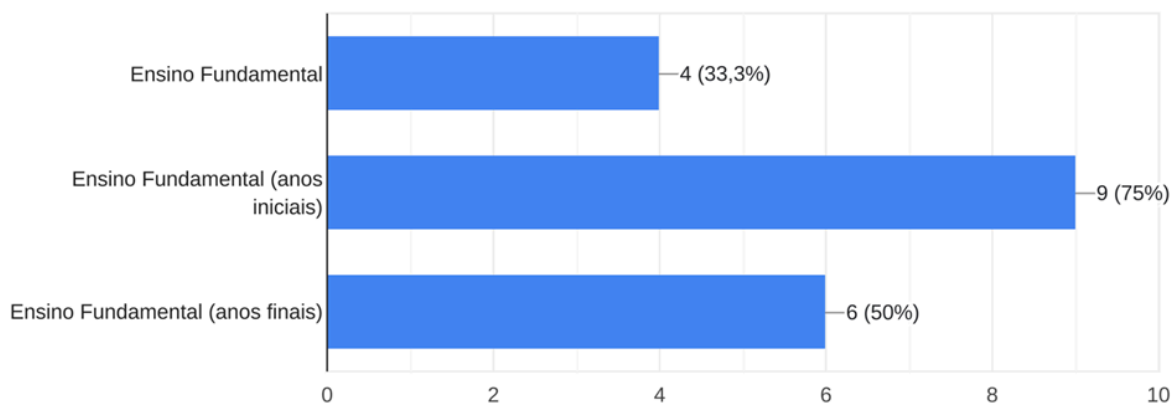
Esses resultados indicam que a maior parte das escolas inseridas no programa são de **médio a grande porte**, o que implica desafios significativos para a organização da jornada ampliada, especialmente no que se refere à gestão de espaços, recursos humanos, alimentação escolar e oferta diversificada de atividades no contraturno.

As questões 1.11 e 1.12, respectivamente, referem-se às etapas da educação básica oferecidas pelas escolas e ao número de turmas.

Gráfico 12 – Etapas de ensino oferecidas na escola

1.11 Assinale as etapas de ensino oferecidas na sua escola:

12 respostas



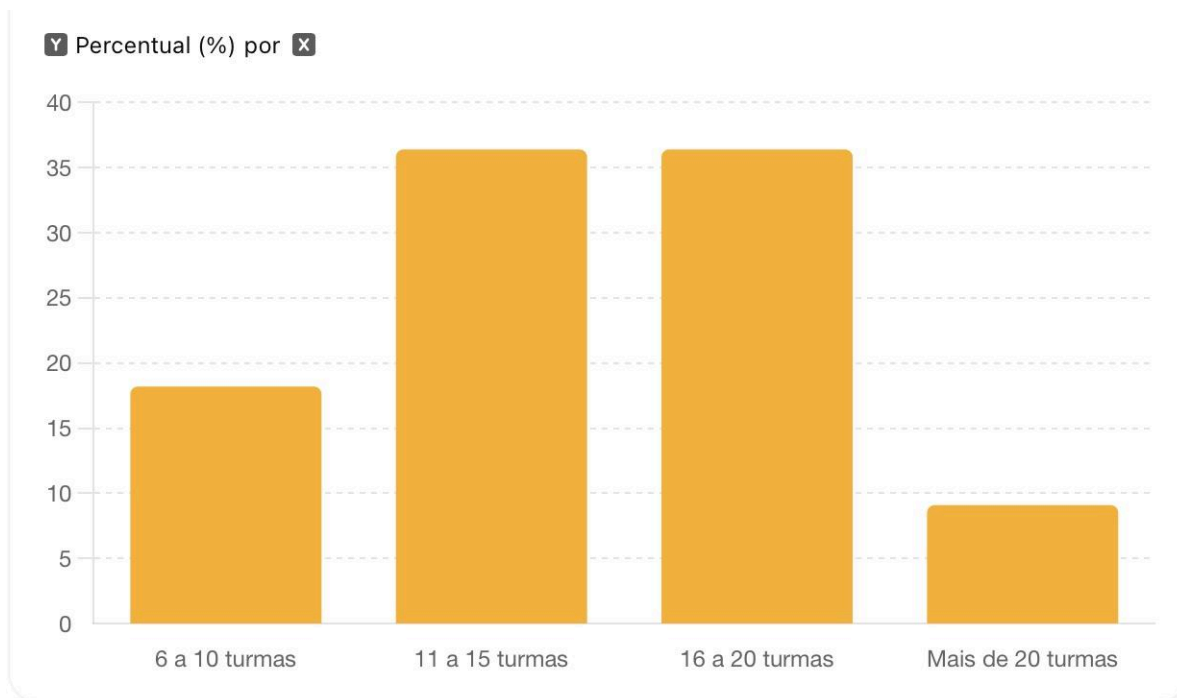
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Observa-se pelo Gráfico 12 que a maioria dos respondentes (75%) atua em escolas que oferecem o Ensino Fundamental – Anos Iniciais; 33,3% indicam que suas escolas atendem às duas etapas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e

Finais), e 50% dos respondentes trabalham em escolas que oferecem somente os Anos Finais.¹

Já o Gráfico 13 evidencia que as escolas atendem um número significativo de turmas nos anos iniciais do ensino fundamental: 36,4% das escolas possuem 16 a 20 turmas; outras 36,4% têm entre 11 e 15 turmas; um grupo menor (18,2%) de escolas possuem de 6 a 10 turmas; e 9,1% das unidades mais de 20 turmas.

Gráfico 13 – Número de turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais

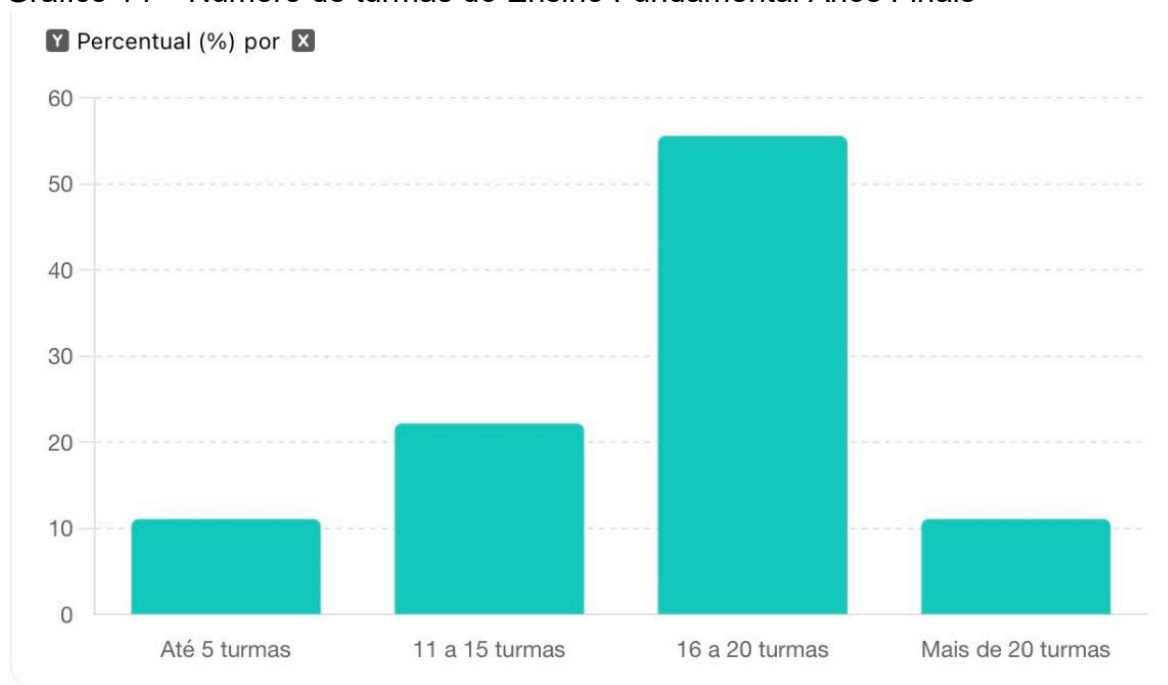


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A questão 1.14 refere-se ao número de turmas das escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental. Como se observa pelo Gráfico 14, 55,6% contam com 16 a 20 turmas, o que revela uma concentração significativa de escolas de grande porte também nessa etapa; 22,2% possuem entre 11 e 15 turmas e 11,1% contam com mais de 20 turmas. Essa distribuição mostra que a maioria das escolas com Anos Finais atende também a um número considerável de estudantes, com cerca de 78% das unidades reunindo mais de 10 turmas nessa etapa, dado que deve ser considerado para compreender os desafios dos gestores escolares para implementar o Programa São Caetano Integral.

¹ Nota: Como se trata de uma questão de múltipla escolha, a soma das porcentagens ultrapassa 100%, o que indica que há escolas que oferecem mais de uma etapa da Educação Básica.

Gráfico 14 – Número de turmas do Ensino Fundamental Anos Finais



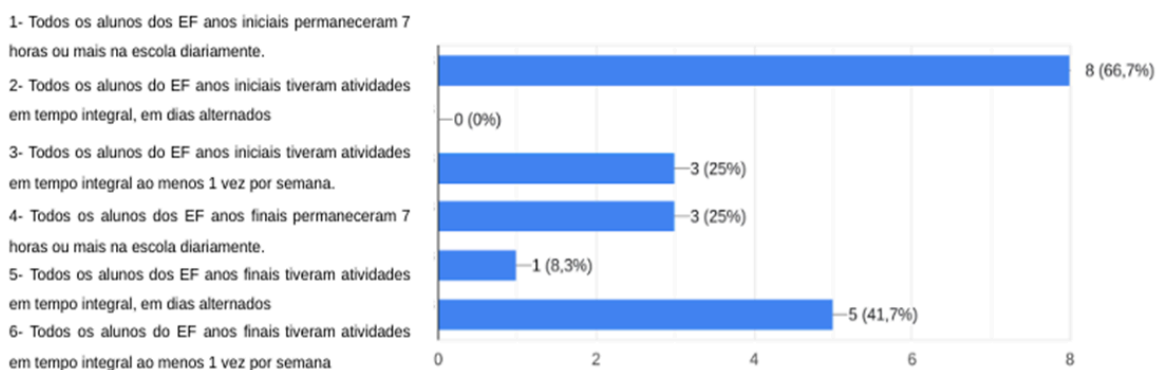
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A questão 1.14 diz respeito à participação dos alunos nas atividades em tempo integral das escolas onde os(as) participantes atuam. Sendo assim, os dados do Gráfico 15 revelam a diversidade de arranjos adotados pelas escolas no que se refere à organização do tempo escolar a fim de contemplar os estudantes das duas etapas do ensino fundamental.

Gráfico 15 – Atividades em tempo integral

1.14 Em relação às atividades em tempo integral, assinale as alternativas que correspondem à situação da sua escola em 2024:

12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Observa-se que, em 66,7% das escolas, todos os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental permaneceram na escola por 7 horas ou mais, diariamente, o que indica uma adoção mais plena da proposta de tempo integral nessa etapa de ensino. Em contrapartida, 25% afirmaram que os alunos tiveram atividades em tempo integral ao menos uma vez por semana, o que sugere que a maioria optou por uma carga horária estendida contínua, e não fragmentada ao longo da semana.

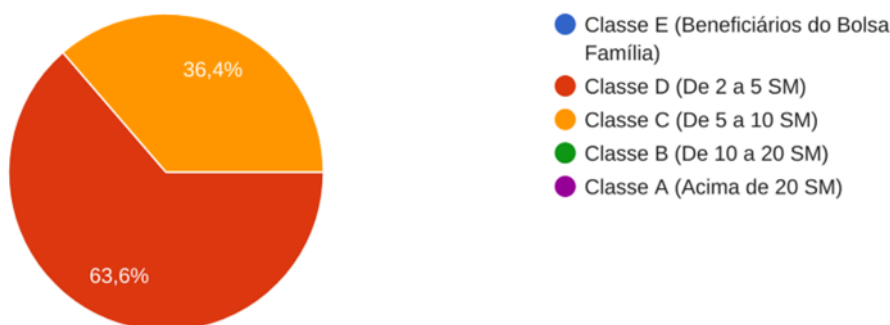
Quanto aos anos finais do ensino fundamental, os dados apontam uma implementação mais fragmentada: apenas 25% das escolas ofereceram jornada diária de 7 horas ou mais para todos os alunos dessa etapa, enquanto 8,3% adotaram a organização em dias alternados, e 41,7% indicaram atividades em tempo integral ao menos uma vez por semana. A soma das porcentagens acima de 100% indica que muitas escolas assinalaram mais de uma alternativa, o que evidencia a existência de diferentes arranjos internos para atender os estudantes, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais.

Conclui-se, portanto, que não houve um modelo único de implementação do Programa “São Caetano Integral” entre as escolas participantes, mas sim uma pluralidade de formatos organizativos, especialmente no que se refere aos anos finais, o que pode ter sido uma estratégia para adequar a política às condições estruturais, de pessoal e às demandas específicas de cada unidade escolar.

A questão 1.15 procurou traçar o perfil socioeconômico predominante das famílias dos alunos atendidos, conforme apresentado no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Perfil socioeconômico das famílias dos alunos da escola

1.15 Tomando como referência o Salário Mínimo (SM), você diria que o perfil socioeconômico* PREDOMINANTE das famílias dos alu... escola é de: (* critérios definidos pelo IBGE
11 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quando questionados sobre o perfil socioeconômico das famílias, 63,6% dos diretores indicaram a Classe D, caracterizada por uma renda familiar mensal entre 2 e 5 salários mínimos, segundo critérios do IBGE. Os demais 36,4% apontaram a Classe C, com renda entre 10 e 20 salários mínimos. Esses dados revelam que a maior parte das escolas atende majoritariamente estudantes oriundos de famílias com menor poder aquisitivo. Essa realidade impõe desafios adicionais à gestão escolar, uma vez que a oferta de educação em tempo integral, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social, demanda não apenas a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, mas também o fortalecimento de ações integradas que contribuam para a garantia do direito à educação com equidade e qualidade.

4.2.2 Infraestrutura física das unidades escolares

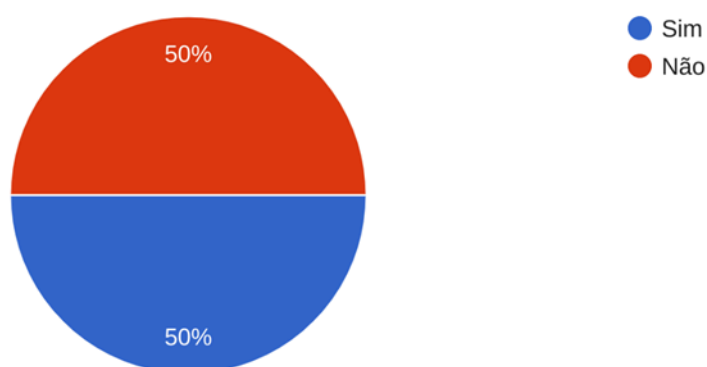
Esta parte do questionário foi composta por 7 questões, sendo 6 fechadas e apenas uma aberta. O objetivo foi identificar as condições de oferta de ensino em tempo integral, no que diz respeito à estrutura física e aos recursos materiais e pedagógicos, inclusive para o atendimento e inclusão de estudantes com deficiência. Seguindo a mesma lógica de análise das questões anteriores, as respostas referentes a essa dimensão do questionário foram analisadas em conjunto a fim

obter uma visão mais integrada das condições necessárias à implementação do Programa nas escolas do município. As questões 2.1 e 2.2 serão analisadas juntas para compreendermos se as escolas possuem estrutura física adequada para o ensino em tempo integral. O Gráfico 17 relaciona-se à questão 2.1, sobre as condições da estrutura física adequada para o ensino em tempo integral.

Gráfico 17 – Condições da estrutura física da escola de tempo integral

2.1 A escola possui estrutura física adequada para o ensino em tempo integral?

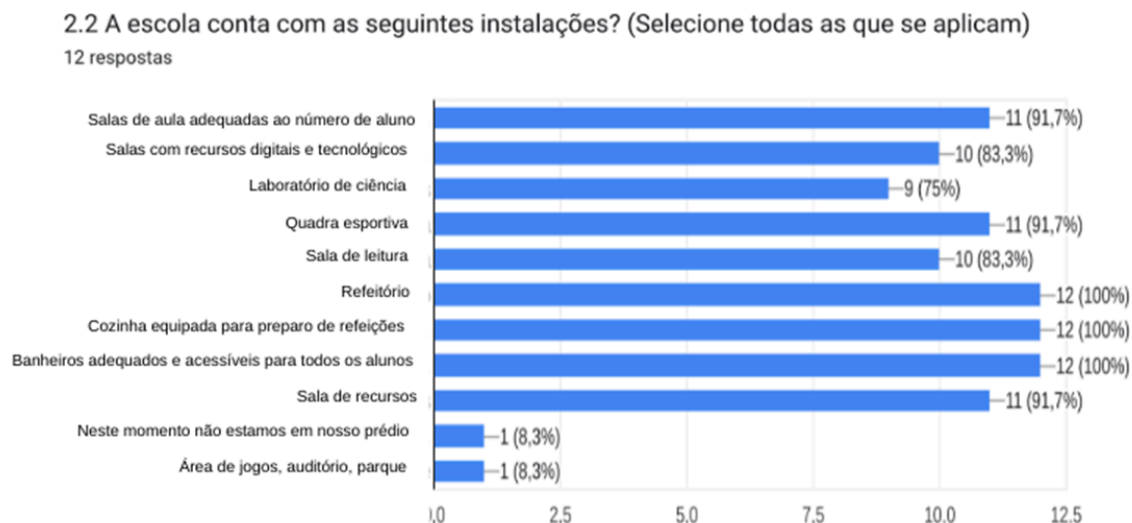
12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Sobre a estrutura física das escolas (questão 2.1) temos um posicionamento bem dividido: 50% consideram não ter estrutura física adequada para o ensino de tempo integral e os outros 50% afirmam ter condições adequadas. No entanto, este segundo grupo diverge das respostas obtidas na questão 2.2 sobre as instalações presentes nas escolas, como pode ser observado no Gráfico 18.

Gráfico 18 – Instalações existentes na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Analisando as respostas à questão 2.2, verifica-se que as escolas em relação à existência de refeitório, cozinha e banheiros, todos os respondentes (100%) afirmam possuir instalações adequadas e acessíveis para todos os alunos. No que diz respeito às salas de aula, quadra esportiva e sala de recursos para alunos com deficiência, a porcentagem foi ligeiramente menor (91,7%). Quanto às salas com recursos digitais e tecnológicos e de leitura, essa porcentagem cai para 83%, e com relação ao Laboratório de ciências, essa porcentagem é ainda menor (75%).

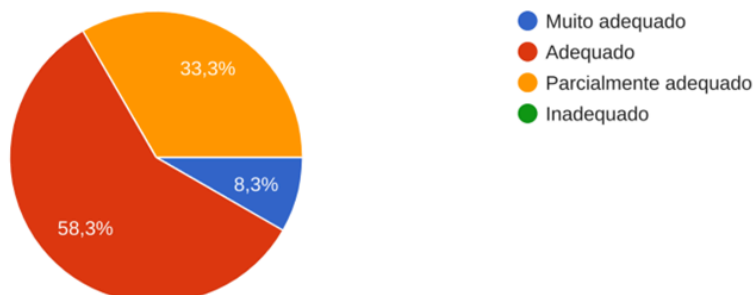
Chama a atenção, em relação às áreas voltadas à cultura e lazer, como sala de jogos, auditório e parque, a porcentagem é drasticamente menor (8,3%), mesmo considerando que uma respondente tenha informado que, no momento da pesquisa, a escola estava ocupando outras instalações físicas (8,3%).

A questão 2.3 procurou identificar a condição das instalações escolares para o atendimento em período integral na percepção do(as) respondentes. Pode-se observar pelo Gráfico 19 que, para 58,3%, as instalações foram consideradas adequadas; 33,3 % como parcialmente adequadas, e apenas 8,3% como muito adequadas. Comparando esses dados com os da questão 2.1 (Gráfico 17), infere-se que, do total de 12 escolas, apenas uma foi considerada “muito adequada” para o ensino em tempo integral, o que oferece uma visão mais precisa sobre as condições físicas das escolas para alcançar os objetivos do Programa.

Gráfico 19 – Condições das instalações da escola

2.3 Qual é a condição geral das instalações da escola? (Considere as necessidades para o ensino em tempo integral)

12 respostas



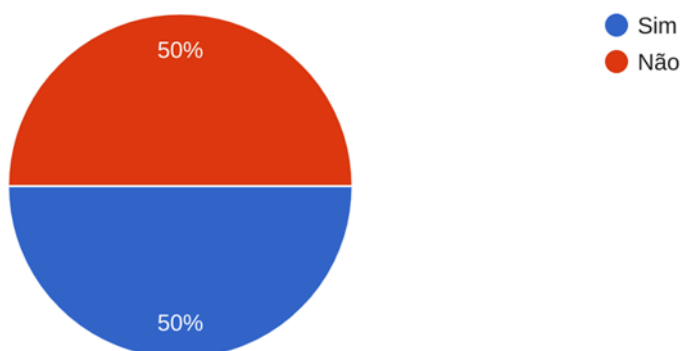
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Indagados sobre se as escolas passaram por reformas no ano de 2024, infere-se que metade delas precisou realizar obras para adaptar suas instalações às especificidades do ensino em tempo integral (Gráfico 20).

Gráfico 20 – Obras ou reformas nas escolas

2.4 Ocorreram obras ou reformas na sua escola no ano de 2024?

12 respostas



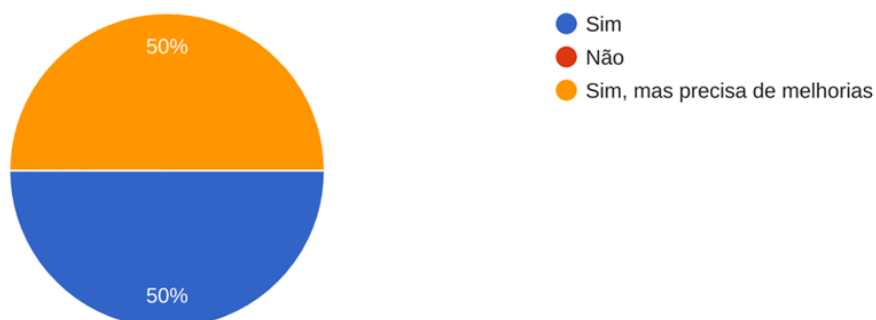
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Na mesma direção, as questões 2.5 e a 2.5.1 se referiram especificamente à acessibilidade e aos recursos para o atendimento de alunos com deficiência. O Gráfico 21 mostra que, mesmo que todas as escolas disponham de instalações físicas acessíveis e recursos para o trabalho com alunos com deficiência, metade delas precisa passar por melhorias, segundo a percepção dos respondentes.

Gráfico 21 – Recurso de acessibilidade para aluno com deficiência

2.5 A escola possui recursos de acessibilidade para alunos com deficiência?

12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

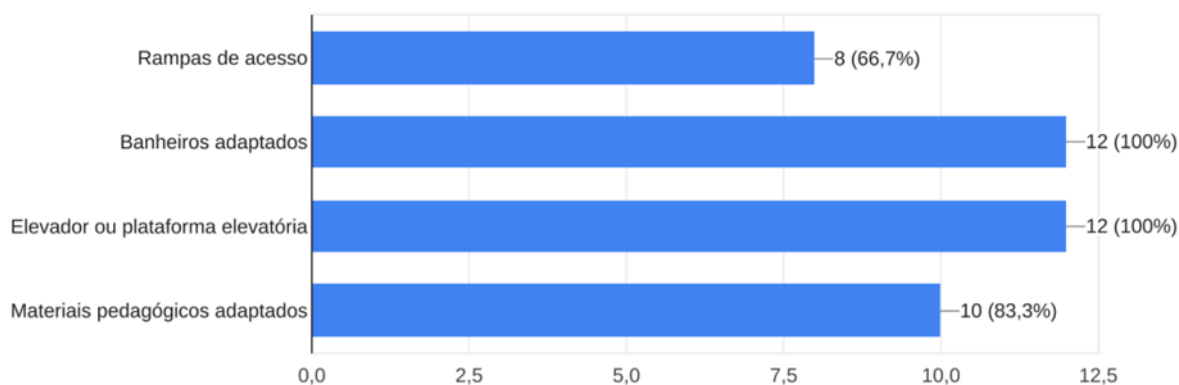
O Gráfico 22, referente à questão 2.5.1, mostra que 100% das escolas possuem banheiros adaptados, elevadores ou plataformas elevatórias para garantir acessibilidade aos alunos com deficiência, apesar de apenas 66,7% dos respondentes informarem a existência de rampas de acesso. No que diz respeito aos materiais pedagógicos adaptados a este público, 83,3% afirmaram possuir, o que significa que esses recursos não estão disponíveis ou não são suficientes de forma equitativa para todas as escolas da rede.

Gráfico 22 – Recursos de acessibilidade disponíveis na escola

2.5.1 Se respondeu "Sim" na pergunta anterior, quais recursos de acessibilidade estão disponíveis ?

(Selecione todas as alternativas que se aplicam)

12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A questão 2.5 foi complementada com uma pergunta aberta (2.5.1) para que os respondentes pudessem acrescentar livremente comentários acerca da infraestrutura das escolas em que atuam. As respostas obtidas foram analisadas de acordo com a técnica de Análise de Conteúdo, obtendo-se as seguintes categorias temáticas após o tratamento dos dados qualitativos (Quadro 8).

Quadro 8 – Categorias temáticas sobre a infraestrutura escolar

Categoria	Evidências	Frequência	Exemplos
1. Necessidade de reformas e manutenção	Relatos de prédios antigos, falta de reforma, necessidades hidráulicas, elétricas e estruturais.	3 respostas	"O prédio da escola é bastante antigo", "necessita de vários reparos", "prédio muito antigo de 104 anos"
2. Reforma recente ou previstas	Relatos de reforma já realizada ou transição para nova sede adaptada.	2 respostas	"A escola foi totalmente reformada recentemente", "devemos ir para o prédio novo [...] estrutura integral dos anos iniciais"
3. Adequação específica à proposta de tempo integral	Observações sobre inadequação dos espaços físicos às demandas do ensino integral.	2 respostas	"salas são pequenas", "criar salas ambiente", "ampliação dos espaços para recreação"

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As respostas dos diretores revelam três grandes blocos de percepção:

- 1. Infraestrutura precária e necessidade de reformas contínuas ou estruturais:** Três dos cinco respondentes mencionam problemas relacionados à antiguidade dos prédios e à falta de manutenção adequada. Essa condição compromete diretamente a adaptação dos espaços para atender às demandas do ensino em tempo integral.
- 2. Movimentos de adequação em curso:** Dois respondentes destacam processos de melhoria recentes ou em andamento – um menciona a mudança para um prédio novo e outro relata uma reforma completa já realizada, sugerindo que há esforços institucionais em alguns contextos escolares para adequação à nova proposta educacional.
- 3. Estrutura inadequada às exigências da escola em tempo integral:** Duas falas evidenciam que, mesmo nas escolas em funcionamento, a estrutura física não comporta adequadamente a proposta do ensino integral, com salas

pequenas, ausência de ambientes especializados e espaços reduzidos para atividades de recreação.

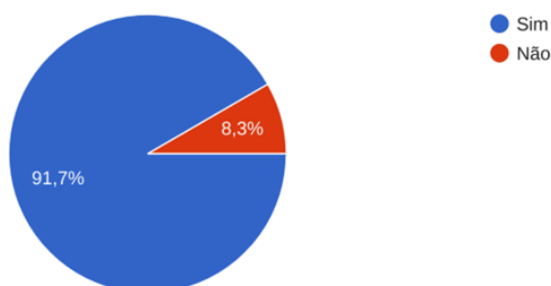
4.2.3 Recursos materiais e pedagógicos

Para verificar se as escolas dispõem de recursos materiais e pedagógicos suficientes e adequados para a implementação do Programa “São Caetano Integral”, esta parte do questionário foi composta por 8 questões, sendo que duas delas foram abertas para possibilitar que os respondentes pudessem acrescentar comentários ou outras considerações com relação à temática deste tópico, sobretudo pensando no propósito de o programa atender alunos em situação de maior vulnerabilidade social, inclusive, de atendimento e apoio a alunos com deficiências.

O Gráfico 23 mostra a porcentagem de escolas que realizaram (91,7%) ou não (8,3%) investimentos com a verba do Programa Transferência de Recursos Financeiros (PTRF) para a implementação do Programa “São Caetano Integral”.

Gráfico 23 – Realização de investimentos com a verba do PTRF

3.1 A escola realizou investimentos com a verba recebida do Programa Transferência de Recursos Financeiros (PTRF) para a implementação do Programa São Caetano Integral?
12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Esses dados indicam que houve grande adesão ao uso do PTRF, o que pode estar associado tanto ao comprometimento **das escolas** com a implementação do programa como à existência de **orientações claras e alinhadas com a política pública municipal**, visando o direcionamento da verba para atender às demandas do Programa “São Caetano Integral”. Uma parcela bem pequena (8,3%) não utilizou

o esse recurso, talvez por dificuldades operacionais na execução do gasto (como trâmites burocráticos, atrasos) ou por ausência de demanda imediata.

A fim de obter informações mais precisas sobre a utilização desses recursos, a questão complementar 3.1.1 procurou identificar quais foram os investimentos realizados. Para tanto, a técnica de Análise de Conteúdo também foi utilizada para a categorização das respostas (Quadro 9).

Quadro 9 – Destinação dos recursos da PTRF pelas escolas

Categoria	Descrição	Frequência	Exemplos de trechos
1. Materiais pedagógicos e de consumo	Aquisição de recursos didáticos, jogos, materiais de papelaria, higiene, limpeza, etc.	6 respostas	“materiais pedagógicos”, “jogos pedagógicos”, “materiais de consumo”
2. Manutenção predial e reparos	Pintura, telhado, vidros, manutenção geral e pequenos reparos no prédio.	6 respostas	“manutenção predial”, “pintura”, “telhado”, “pequenos reparos”
3. Mobiliário escolar	Compra de cadeiras, bancos, mobiliário para salas ambiente ou espaços de leitura.	4 respostas	“compra de mobiliário”, “aquisição de bancos e cadeiras”
4. Adequação de espaços e ambientes	Reformas ou melhorias de espaços para oficinas, dança, leitura, teatro, etc.	5 respostas	“pintura sala de dança”, “adequação da sala de leitura”, “criação de novos espaços coletivos”
5. Acessibilidade	Melhoria na acessibilidade física.	1 resposta	“rampas de acessibilidade no teatro”
6. Equipamentos de segurança e tecnologia	Instalação de câmeras, aquisição de caixas de som, iluminação para oficinas.	3 respostas	“câmeras”, “som e iluminação”, “caixa de som”

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Esses dados qualitativos mostram que os gestores utilizaram a verba do PTRF de forma diversificada, tanto para a melhoria da infraestrutura física e adequações dos espaços escolares quanto para a aquisição de materiais pedagógicos ou de equipamentos de uso comum, como câmeras de segurança, por exemplo.

As categorias mais frequentes foram “materiais pedagógicos e de consumo” e “manutenção predial”, o que indica a preocupação dos gestores em oferecer suporte às atividades de ensino-aprendizagem. A atenção aos espaços escolares para atividades como oficinas, dança, teatro e leitura foi foco de preocupação dos gestores, essenciais para adequação dos ambientes às atividades em tempo integral. Já a baixa menção à acessibilidade conflita com as respostas à questão 2.5

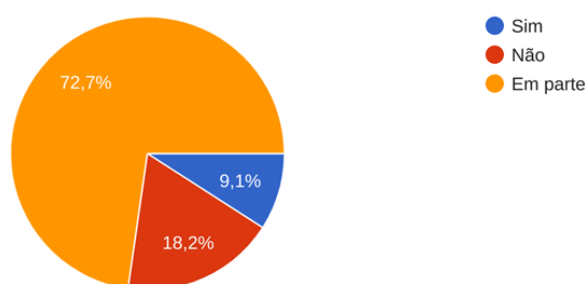
(Gráfico 21), uma vez que 50% dos respondentes apontaram a necessidade de investimentos em melhorias para esse fim.

A questão 3.2 buscou avaliar se, na visão dos gestores, os investimentos realizados foram suficientes para a implementação plena do Programa “São Caetano Integral” pudesse ser implantado (Gráfico 24).

Gráfico 24 – Investimentos PTRF e implementação do Programa

3.2 - Você avalia que os investimentos já realizados por meio do PRTF foram suficientes para a implementação plena do Programa São Caetano Integral?

11 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Observa-se que 72% dos respondentes avaliam que os investimentos já realizados foram suficientes apenas em parte; 18,2% avaliam que não foram suficientes; e apenas 9,1% avaliam que foram suficientes. A questão 3.2.1 foi elaborada para quem respondeu que os investimentos não foram suficientes ou foram suficientes em parte. Nesta questão, metade dos respondentes (seis) fizeram comentários complementares, mencionando diferentes itens que ainda exigem melhorias.

Quadro 10 – Investimentos ainda necessários com a verba do PTRF

Categoria	Descrição	Frequência	Exemplos de trechos
1. Manutenção e pintura	Necessidade de manutenção geral do prédio e pintura dos ambientes.	4 menções	“manutenção”, “pintura em vários ambientes”, “mais limpo e aconchegante”
2. Materiais pedagógicos	Solicitação de recursos para o trabalho pedagógico.	4 menções	“material pedagógico”, “materiais para as aulas”, “compra de materiais pedagógicos”
3. Mobiliário escolar	Demanda por substituição ou adaptação do mobiliário.	2 menções	“modificações de mobiliário”, “compra de mobiliário adequado”

Categoria	Descrição	Frequência	Exemplos de trechos
4. Criação ou reorganização de espaços	Necessidade de ampliar ou transformar espaços escolares.	2 menções	“proporcionar mais espaços aos estudantes”, “criação de novos espaços”, “troca do playground”
5. Melhorias estruturais amplas	Reformas físicas de maior escala, além de pequenos reparos.	1 menção	“melhorias estruturais”

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

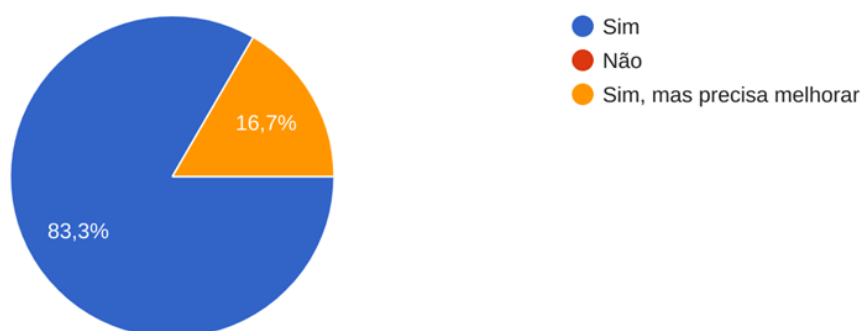
Como é possível observar pelo Quadro 10, parcela significativa dos diretores considera que outros investimentos em infraestrutura ainda precisam ser realizados para a manutenção e reparos das instalações físicas e/ou reformas estruturais para reorganizar os ambientes de aprendizagem. A compra de mobiliários e materiais pedagógicos novos indica que, para alguns diretores, mais do que grandes obras, as escolas precisam de investimentos para adequar as escolas às exigências da proposta de jornada ampliada.

As duas questões seguintes voltaram-se, especificamente, aos recursos tecnológicos disponíveis na escola. A questão 3.3 (Gráfico 25) diz respeito à qualidade da conexão com a internet e a 3.4 (Gráfico 26) ao número de dispositivos com acesso à internet em relação ao número de alunos e turmas.

Gráfico 25 – Acesso à internet para as atividades

3.3 O acesso e conexão à internet são suficientes para as atividades realizadas na escola?

12 respostas

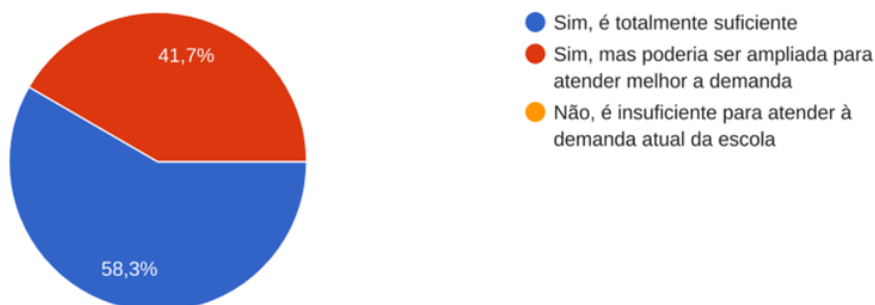


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Gráfico 26 – Quantidade de dispositivos com acesso à internet

3.4 A quantidade de dispositivos, com acesso a internet, disponíveis na sua escola é suficiente para atender todos os alunos do Programa São Caetano Integral?

12 respostas



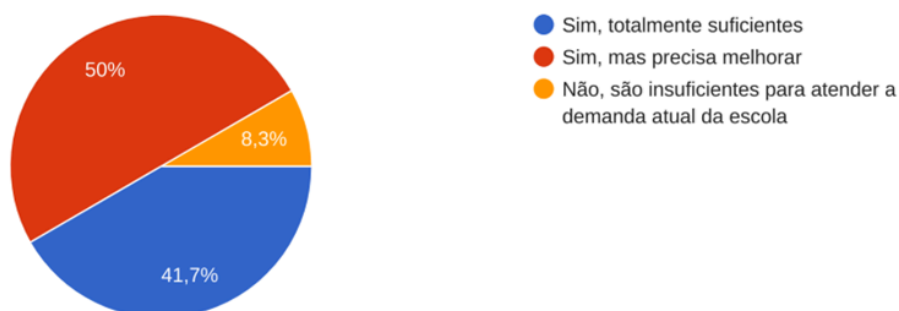
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Verifica-se que a maior parte das diretoras (83,3%) considera que a conexão com a internet atende a demanda da escola, enquanto 16,7% entendem que esse serviço ainda precisa melhorar. Mas, quando se trata da quantidade de dispositivos disponíveis em relação ao número de alunos, 41,7% consideram que é necessário ampliar esse número para atender melhor às necessidades dos alunos e dos professores.

Gráfico 27 – Materiais pedagógicos e equipamentos para estudantes com deficiência

3.5 Os materiais pedagógicos e equipamentos disponíveis na sua escola são suficientes para que os alunos com deficiência participem do Programa São Caetano Integral?

12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Conforme visto no Gráfico 27, menos da metade (41,7%) dos respondentes consideram que os materiais pedagógicos e equipamentos disponíveis são

suficientes para atender alunos com deficiência; 50% consideram que é preciso melhorar; e 8,3% consideram que esses recursos não são suficientes.

Para melhor compreensão desta dimensão do questionário, a questão 3.6 destinou um espaço para que os(as) diretores(as) pudessem se manifestar livremente a respeito da infraestrutura física e material das escolas (Quadro 11).

Quadro 11 – Infraestrutura física e material das escolas segundo os gestores

Categoria	Descrição	Frequência	Exemplos de trechos
1. Limitações de infraestrutura física	Dificuldade de realizar múltiplas oficinas por falta de ambientes adequados.	1 resposta	“não possui ambientes para que ocorram diversas oficinas ao mesmo tempo”
2. Avaliação cautelosa do projeto	Reconhecimento de que o primeiro ano serviu como período de adaptação e aprendizado.	1 resposta	“aos poucos teremos mais tempo e vivência para analisar as necessidades”
3. Insuficiência de materiais básicos	Falta de recursos elementares como material de higiene, escritório e equipamentos.	1 resposta	“faltou material básico”, “papel higiênico, caderno, lápis...”, “faltaram ventiladores”
4. Crítica à obrigatoriedade da adesão	Questionamento sobre a forma como o programa foi implementado em termos de adesão compulsória.	1 resposta	“A obrigatoriedade na participação do programa não foi adequada”

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Apesar do número reduzido de respostas, os comentários apontam para desafios enfrentados pelas escolas para a implementação do Programa “São Caetano Integral” no que tange à infraestrutura. Na percepção dos gestores, a realização de oficinas simultâneas no contraturno escolar exige ambientes diversificados e especializados que as escolas ainda não possuem. Além disso, a falta de materiais básicos — incluindo itens de higiene, papelaria e ventilação — expõe fragilidades importantes na logística de suporte ao programa, gerando sobrecarga administrativa às escolas.

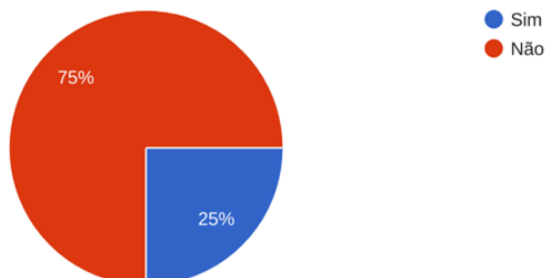
Um(a) do(as) respondentes trouxe a ponderação de que as dificuldades enfrentadas no primeiro ano fazem parte do processo de experimentação da proposta, sugerindo que as lacunas identificadas servem para o aprimoramento da política. Por outro lado, houve críticas à obrigatoriedade da adesão ao programa, apontando a necessidade de diálogo e escuta das especificidades locais antes da implementação de iniciativas em larga escala.

4.2.4 Recursos humanos e equipes de apoio

As questões desta dimensão do questionário tiveram como objetivo verificar se a escola contou com número suficiente de funcionários, professores, equipe gestora e equipes de apoio para atender as demandas do Programa “São Caetano Integral”. Além disso, buscamos conhecer a percepção dos respondentes com relação à formação e apoio recebidos para a implementação do Programa. As questões 4.1 e 4.2 do questionário focalizaram, respectivamente, as equipes de apoio da escola. Como é possível observar no Gráfico 28, 75% dos respondentes consideraram que o número de funcionários foi insuficiente. Já a questão 4.2 indagou quais categorias profissionais são consideradas insuficientes para atender às demandas do Programa São Caetano Integral (Gráfico 29).

Gráfico 28 – Número de funcionários

4.1 A escola conta com equipe em número suficiente para atender as demandas do Programa São Caetano Integral?
12 respostas

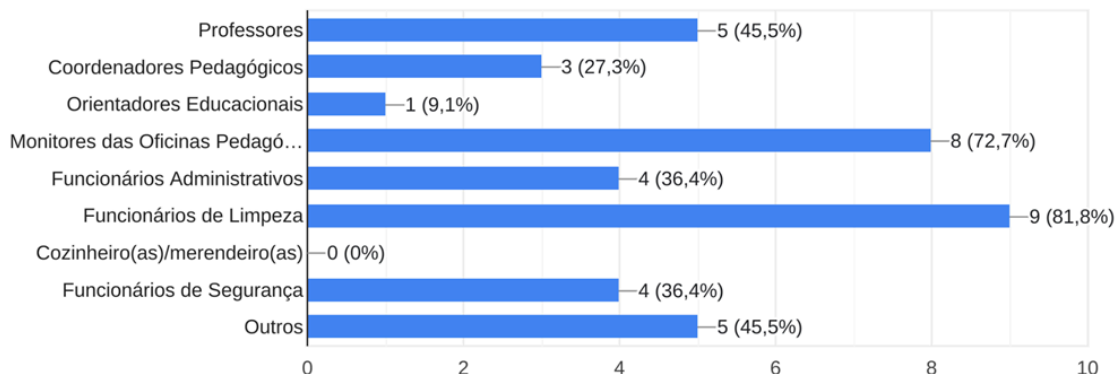


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Gráfico 29 – Categoria de funcionários considerados insuficientes

4.2 Tendo em vista os objetivos do Programa São Caetano Integral, selecione as categorias profissionais que você considera INSUFICIENTES para atender as demandas da sua escola:

11 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Como a questão 4.2 permitia múltiplas respostas, os percentuais ultrapassam 100%, como detalhado no Quadro 12:

Quadro 12 – Categorias de profissionais considerados insuficientes

Categoria Profissional	Percentuais
Funcionários de limpeza	81,8%
Monitores das Oficinas Pedagógicas	72,7%
Professores e outros funcionários pedagógicos	45,5%
Funcionários administrativos	36,4%
Funcionários de segurança	36,4%
Coordenadores pedagógicos	27,3%
Orientadores educacionais	9,1%

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A leitura conjunta dos dados das duas questões revela um quadro consistente de carência de recursos humanos, especialmente em categorias de apoio essenciais à rotina escolar ampliada. A coincidência entre os 75% que consideram o número de funcionários insuficiente (questão 4.1) e os altos percentuais verificados em categorias específicas (questão 4.2) reforçam a validade dos dados e a consistência nas percepções dos gestores.

As duas categorias mais mencionadas foram as de funcionários de limpeza (81,8%) e monitores de oficinas pedagógicas (72,7%). Esses altos índices mostram que esses grupos são essenciais para a organização da rotina escolar e viabilização

das atividades de tempo integral. Professores, funcionários administrativos e de segurança também aparecem como categorias críticas, com 45,5% e 36%, respectivamente. A menção à falta de funcionários administrativos e de segurança evidenciam que os desafios vão além da sala de aula. Coordenadores Pedagógicos e Orientadores Educacionais também foram citados, o que reforça a importância desses profissionais para garantir a qualidade do programa.

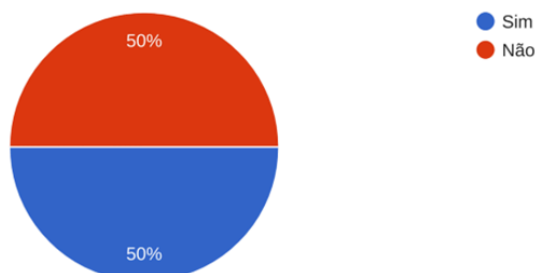
A análise integrada das questões 4.1 e 4.2 evidencia a necessidade de reestruturação do quadro de pessoal escolar na rede municipal de São Caetano do Sul. A carência de funcionários de limpeza, administrativos e de monitores das oficinas pedagógicas aponta para gargalos operacionais que impactam o bom funcionamento do Programa. Já a falta de profissionais que compõem a equipe pedagógica (professores, coordenadores e orientadores educacionais) compromete o planejamento, a execução e o acompanhamento das ações escolares. Esses dados reforçam a importância de que a expansão da jornada escolar seja acompanhada de uma política de valorização e ampliação das equipes, considerando tanto as demandas pedagógicas quanto as organizacionais.

Os comentários feitos por alguns respondentes na questão 4.2.1 reforçam essas percepções, ao mencionarem outras categorias igualmente importantes como coordenador de eventos, Atendente de Monitoria Escolar (AME), inspetores de alunos, estagiários, cuidadores e porteiros. Essas menções reforçam a percepção de que a gestão da escola em tempo integral é muito complexa e exige ações colaborativas de equipes diversificadas de profissionais a fim de ampliar, com qualidade, as experiências de aprendizagem dos estudantes, com os devidos cuidados e segurança para todos.

As duas questões seguintes (4.3 e 4.3.1) dizem respeito à formação e apoio recebidos pelos gestores para implementar o Programa “São Caetano Integral” (Gráficos 30 e 31).

Gráfico 30 – Formação/Apoio recebido pelos gestores

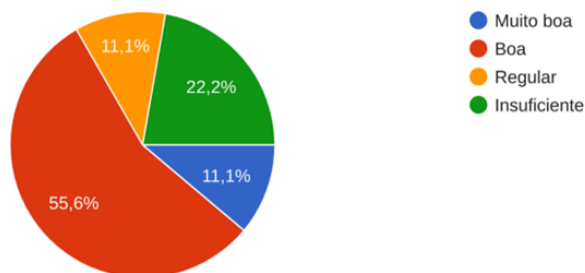
4.3 A equipe gestora de sua escola recebeu formação/ apoio para atuar no Programa São Caetano Integral?
12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Gráfico 31 – Nível da formação/apoio recebido pela equipe gestora

4.3.1 Se respondeu "Sim" na pergunta anterior, como você avalia a formação/apoio recebido pela equipe gestora de sua escola?
9 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Observa-se que, na questão 4.3, todos os 12 gestores que participaram da pesquisa responderam, sendo que 50% (6 gestores) afirmaram ter recebido formação e apoio para a implementação do Programa, enquanto os outros 50% afirmaram não ter recebido. Já a questão 4.3.1, que solicitava uma avaliação da qualidade da formação e apoio recebidos, foi respondida por apenas 9 gestores — o que aponta uma inconsistência entre os resultados das duas questões. Nesta última, 1 gestor(a) (11,1%) avaliou a formação como muito boa; 55,6% (5 gestores) consideraram “boa”; 11,1% (1 gestora) avaliou como “regular”; e 22,2% (2 gestores) como “insuficiente”.

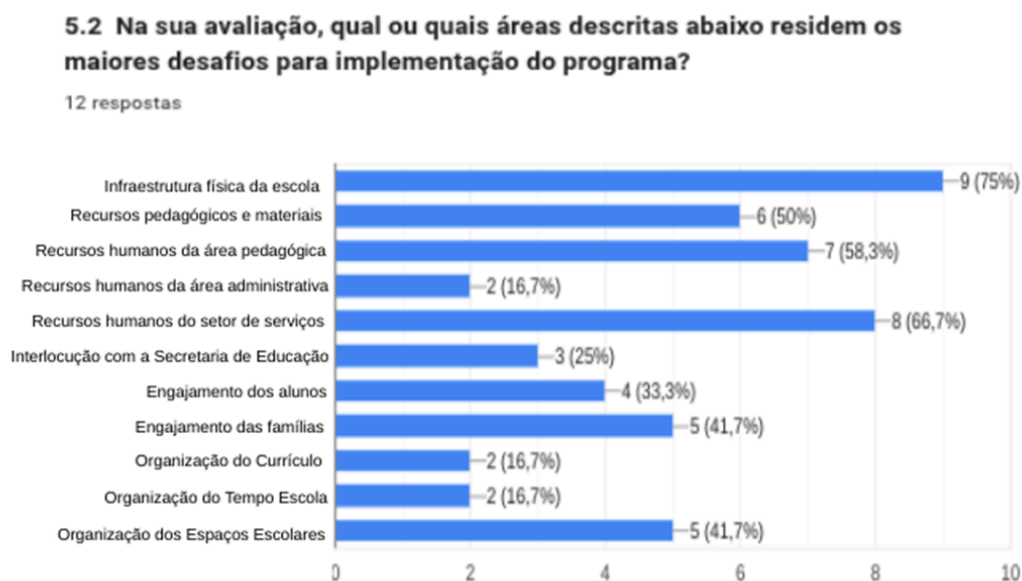
Algumas hipóteses foram levantadas para essa aparente inconsistência: é possível que os três gestores que não responderam à questão 4.4 tenham sido justamente os que responderam “não” na anterior, havendo, portanto, coerência entre as respostas às duas questões. Mas também é possível que alguns gestores

tenham considerado algum tipo de apoio (mesmo que esporádico) como suficiente para emitir uma avaliação. Também foi considerada a possibilidade de que os termos “formação e apoio” tenham sido entendidos de formas distintas, o que, neste caso, indica certa ambiguidade do próprio instrumento. Mesmo admitindo essa falha metodológica, os resultados indicam que, embora a maioria (66,7%) dos que receberam formação e apoio o avaliem positivamente (“muito bom” e “bom”), uma parcela significativa (33,3%) demonstra insatisfação com a qualidade do apoio recebido, classificando-o como “regular” ou “insuficiente”.

4.2.5 Desafios para a implementação do Programa “São Caetano Integral”

Esta dimensão do questionário teve como objetivo conhecer os desafios da gestão escolar no processo de implementação do Programa “São Caetano Integral”. Além disso, procurou identificar quais deles tiveram mais impacto na rotina das escolas ao longo do ano de 2024. A questão 5.2 apresentou diversas alternativas, permitindo que os respondentes assinalassem mais de uma.

Gráfico 32 – Área de desafios para implementação do Programa



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A leitura do Gráfico 32 permite dividir as respostas em quatro grandes categorias. A primeira diz respeito aos **déficits de infraestrutura e pessoal, visto**

que a **estrutura física da escola** aparece como o desafio mais citado (75%), o que já havia sido observado nos achados da **questão 4.1**, onde **81,8% dos gestores mencionaram, por exemplo, insuficiência de funcionários da limpeza**, além de outras carências operacionais. A **falta de recursos humanos** (identificada nas questões 4.1 e 4.2), tanto **no setor de administrativo e de serviços gerais (66,7%) quanto na área pedagógica (58,3%)**, indica que essa insuficiência tenha contribuído para a sobrecarga de trabalho das equipes escolares.

O engajamento de famílias e estudantes foi outra categoria identificada nestas respostas. A baixa participação das famílias e dos estudantes foi apontada por 41,7% e 33,3% dos respondentes, respectivamente, o que sugere problemas na mediação e comunicação entre escola, família e alunos. Este ponto parece relevante, pois a ampliação da jornada escolar exige um pacto coletivo que nem sempre é compreendido ou aceito por todos os envolvidos.

Outra categoria identificada diz respeito à organização escolar e articulação com a rede de ensino. Nesta categoria foram incluídos problemas relativos à organização dos espaços escolares, citados por 41,7% e à interlocução com a Secretaria de Educação. Embora menos citada (25%), o diálogo entre as unidades escolares e os órgãos centrais do sistema configura-se como ponto a ser levado em consideração, uma vez que 50% dos gestores apontaram anteriormente não ter recebido formação ou apoio suficiente para a implementação do Programa.

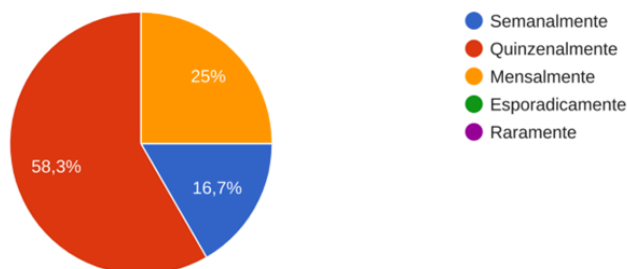
A quarta categoria de respostas refere-se a dificuldades de organização do currículo e dos tempos escolares. Embora essa alternativa tenha sido menos citada (16,7%), entende-se que essas dificuldades têm estreita relação com a questão da infraestrutura e à organização dos espaços escolares, apontada por 75% e 41,7% dos respondentes, respectivamente.

As questões 5.3 e 5.4 tiveram como foco o apoio e acompanhamento por parte da Supervisão de Ensino do município, tanto em termos da frequência das visitas à escola, como das orientações recebidas para a implementação do Programa (Gráficos 33 e 34).

Gráfico 33 – Apoio e acompanhamento da Supervisão de Ensino

5.3 Com que frequência a escola recebe apoio da SME (por meio da Supervisão Escolar) para o acompanhamento do Programa São Caetano Integral:

12 respostas

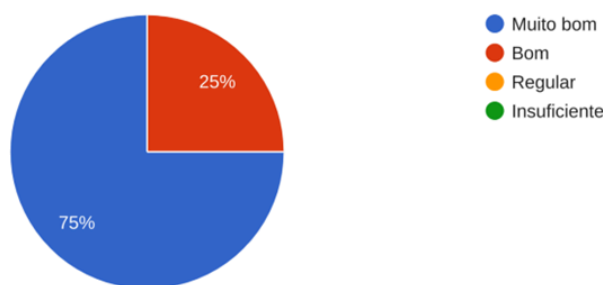


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Gráfico 34 – Avaliação das orientações e apoio da Supervisão de Ensino

5.4 Como você avalia as orientações e apoio da Supervisão Escolar no que se refere às atividades escolares em jornada ampliada?

12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Observando-se o Gráfico 33, verifica-se que a maioria dos gestores (58,3%) declararam receber a visita da Supervisão de Ensino a cada quinze dias; 16,7% relataram que o acompanhamento ocorreu semanalmente; e 25% uma vez por mês. Quando se olha para a avaliação das orientações e apoio recebidos das supervisoras, constata-se que ela é amplamente positiva: 100% dos respondentes consideram esse apoio e acompanhamento como bom ou muito bom. Esse resultado contrasta com a percepção mais dividida sobre o apoio da SME (questões 4.3 e 4.4), sugerindo que a Supervisão exerce papel de mediação efetiva e valorizada na ponta da gestão escolar.

Embora opcional, a questão 5.5, formulada em formato aberto, deixou a possibilidade para que o(as) gestor(as) fizessem comentários adicionais sobre os desafios enfrentados no processo de implementação do programa. Três

participantes registraram suas impressões, o que contribuiu para reforçar as análises dos dados quantitativos das questões anteriores.

A Ampliação do tempo integral com equidade e diversificação curricular foi destacada por um(a) participante, que sugeriu a oferta de 45 horas semanais, com currículo diversificado para contemplar a diversidade dos estudantes que permanecem na escola por mais tempo. A falta de professores foi mais uma vez mencionada como um fator crítico: um(a) participante apontou como o “principal desafio” o elevado pedido de licenças médicas de docentes, comprometendo o funcionamento do programa e a qualidade do ensino. O terceiro comentário foi mais contundente quanto à necessidade de um olhar mais atento da SME às necessidades das escolas, especialmente aquelas localizadas em territórios mais vulneráveis e marcados por desafios constantes.

4.2.6 Impactos do Programa “São Caetano Integral” na rotina das escolas

Esta última parte do questionário teve como finalidade conhecer o impacto da implementação do Programa na rotina das escolas, identificando pontos fortes e eventuais fragilidades na percepção dos diretores escolares. Este tópico do questionário foi composto por 4 questões, sendo apenas a primeira delas em formato fechado. Com as perguntas abertas, procuramos ampliar e qualificar o entendimento dos aspectos que, na percepção dos gestores, mudaram positivamente o trabalho da escola e dos que foram mais desafiadores para o pleno cumprimento dos objetivos do Programa “São Caetano Integral”.

Gráfico 35 – Mudanças observadas após a implementação do programa



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os dados do Gráfico 35 são de grande relevância para a compreensão dos impactos positivos e negativos da ampliação da jornada escolar e, por conseguinte, da avaliação do Programa na perspectiva do(as) gestor(as) escolares. Chama a atenção que, para a maioria dos respondentes (81,8%), houve um aumento nas situações de conflito na escola. Este dado é preocupante, pois sugere que a ampliação da jornada escolar, sem os devidos recursos, apoios e cuidados pode intensificar as tensões no ambiente escolar, seja entre alunos, entre os profissionais da escola ou entre a escola e as famílias.

Outro ponto que merece atenção é o fato de 36,4% considerarem que não houve mudanças significativas, o que pode refletir expectativas não atendidas ou a percepção de que problemas estruturais anteriormente existentes precisariam ter sido sanados antes da implementação desta política. Quanto às demais alternativas, observa-se certa dispersão no posicionamento do(as) respondentes, pois, se por um lado há quem perceba aumento do interesse dos alunos (18,2%) e melhoria na aprendizagem (9,1%), por outro, na mesma proporção encontram-se respostas totalmente opostas: redução do interesse (18,2%), piora na aprendizagem (9,1%) e até mesmo aumento do abandono escolar (9,1%).

Essas **percepções contrastantes** podem estar relacionadas às **diferentes condições de funcionamento das escolas**, às especificidades **dos territórios onde estão localizadas**, bem como aos arranjos possíveis de cada unidade para a implantação da jornada ampliada.

Vale destacar que **nenhum gestor identificou redução de conflitos ou do abandono escolar**. Essa ausência é, por si só, **preocupante**, especialmente porque um dos **objetivos dos programas de educação em tempo integral é fortalecer o vínculo dos estudantes com a escola** e com os colegas e professores. Além disso, dois respondentes fizeram comentários adicionais na questão 6.2, apontando aumento do absenteísmo entre os docentes, principalmente por afastamento médico, cansaço dos alunos e falta de preparo deicineiros que não têm formação pedagógica ou didática para conduzir as atividades alternativas às aulas regulares.

A questão 6.3 pedia que os respondentes fizessem sugestões para a melhoria do Programa, com base na experiência acumulada ao longo do ano de 2024. Dos 12 participantes, 10 se manifestaram, apontando diferentes aspectos que precisam ser aperfeiçoados para garantir uma educação de qualidade nas escolas de tempo integral. As respostas foram tratadas com a técnica de Análise de Conteúdo, tendo sido possível identificar as seguintes categorias (Quadro 13):

Quadro 13 – Sugestões para o aperfeiçoamento do Programa

Categoria Temática	Síntese das Sugestões	Exemplos de Falas dos Respondentes
Melhoria da infraestrutura física e adequação dos espaços escolares	Necessidade de adequar os espaços físicos das escolas para comportar a proposta do tempo integral, especialmente nas unidades que atendem mais de um segmento.	“Oferecer infraestrutura suficiente e mão de obra.” “Pensar primeiro na estrutura das escolas para depois pensar nas atividades do integral.” “Não realizar ensino integral em escolas que tenham dois segmentos...”
Ampliação e regularização dos recursos humanos	Solicitação de mais professores (especialistas e eventuais), além de funcionários em todos os setores; preocupação com as faltas e afastamentos.	“Investimentos em recursos humanos, financeiros e materiais.” “Aplicação no número de professores especialistas.” “A escola precisa de material humano...”
Organização do tempo escolar e da rotina das atividades	Sugestão de organizar melhor os momentos de refeição, com oficinas dirigidas para reduzir movimentações e garantir o bom funcionamento da rotina.	“Seria interessante ter oficinas dirigidas neste momento [almoço] para minimizar a movimentação...”
Flexibilização do modelo e adequação às realidades locais	Proposta de tornar o programa facultativo, adaptando-o às condições e demandas específicas de cada escola e promovendo maior diálogo com a comunidade.	“Tornar a adesão ao Programa de forma opcional...” “Programa precisa ser aprimorado e aplicado de acordo com as demandas...”

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Fazendo uma síntese do Quadro 13, podemos dizer que, na percepção dos gestores, o aperfeiçoamento do Programa “São Caetano Integral” depende de medidas a serem tomadas em torno de quatro eixos: a) adequação da infraestrutura física das escolas; b) ampliação do número de profissionais qualificados tanto para o trabalho pedagógico quanto administrativo e logístico; c) reorganização da rotina escolar (tempos/espacos); d) flexibilização do modelo de jornada ampliada respeitando as especificidades das escolas. Essas sugestões são inteiramente coerentes com as necessidades das escolas e os principais desafios enfrentados no primeiro ano de experiência do Programa.

A última questão do questionário, também em formato aberto, foi na direção de que apresentassem alguns exemplos de boas práticas que poderão ser adotadas em outras escolas e na continuidade do programa nos próximos anos.

Quadro 14 – Estratégias e boas práticas de Gestão Escolar

Categoria Temática	Síntese das Estratégias	Exemplos de Falas dos Respondentes
Participação ativa dos estudantes e autonomia nas escolhas	Oficinas optativas e atividades eletivas contribuíram para o engajamento estudantil, promovendo autonomia e participação ativa dos alunos.	“Os alunos tiveram a oportunidade de escolher quais oficinas gostariam de participar.” “Realizamos atividades eletivas.” “Aproximação dos grupos de estudantes com a gestão escolar.”
Integração entre escola, famílias e comunidade	Ações culturais e projetos com envolvimento da comunidade fortaleceram os vínculos entre escola, famílias e território.	“Apresentação de HIPHOP e peça teatral para demais alunos e famílias.” “Projetos arte na árvore e transformando os muros.”
Gestão pedagógica articulada e acompanhamento próximo	Atuação próxima da coordenação pedagógica nos anos iniciais favoreceu o alinhamento pedagógico e o suporte ao docente.	“Interlocução com os professores em sala de aula feita pela coordenação pedagógica.”
Organização estratégica da rotina escolar	Organização cuidadosa da rotina, especialmente em torno dos horários de refeição, ajudou a reduzir a evasão e melhorar o fluxo da jornada escolar.	“Colocamos o almoço dos alunos no meio do período, evitando saídas antecipadas.” “Oficinas no momento de almoço para minimizar a movimentação.”
Compromisso coletivo da equipe escolar	Mesmo em condições adversas, a união e comprometimento da equipe gestora foram decisivos para o funcionamento da escola.	“Cumprimos o ensino integral [...] A união da equipe fez diferença para o êxito da unidade escolar.”

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Analisando as respostas dos dirigentes escolares à questão 6.4 (Quadro 14), percebe-se que os exemplos de boas práticas se concentram nos seguintes focos:

a) Valorização da autonomia e escuta dos estudantes; b) Integração com as famílias e com a comunidade escolar; c) Acompanhamento pedagógico colaborativo; d) Organização administrativa e dos tempos escolares. No que diz respeito à autonomia e escuta dos estudantes, a oferta de oficinas e atividades eletivas contribui para fortalecer o vínculo com a escola e o engajamento com as atividades de maior interesse dos alunos. A promoção de atividades culturais com a participação dos pais é citada como uma estratégia importante para aproximar as famílias da escola e reforçar o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Com relação ao trabalho colaborativo, destaca-se, na visão dos gestores, o importante papel desempenhado pelos coordenadores pedagógicos no acompanhamento das atividades dos professores e para envolvê-los com o Programa. Os cuidados com a organização do tempo, com a oferta de oficinas pedagógicas nos horários de almoço (considerado o mais problemático por alguns gestores) favoreceram a organização da logística de movimentação dos alunos nos espaços da escola. Por fim, pode-se concluir que, mesmo diante das adversidades, o comprometimento de toda a equipe escolar foi fundamental para administrar as dificuldades e enfrentar os inúmeros desafios apontados pelos gestores nas diferentes dimensões implicadas na ampliação da jornada escolar.

4.3 Discussão dos resultados em diálogo com a literatura

Os resultados obtidos junto aos gestores escolares do município de São Caetano do Sul revelam uma realidade multifacetada no processo de implementação do Programa “São Caetano Integral”. Embora o programa represente um avanço em termos de ampliação da jornada escolar e de novas oportunidades de aprendizagem, os dados evidenciam desafios persistentes que comprometem a efetivação de uma educação integral plena. Esses achados encontram ressonância em diversas pesquisas recentes, bem como nas formulações teóricas de autoras de referência na área, como Jaqueline Moll (2008, 2012) e Ana Maria Cavaliere (2009).

Um primeiro aspecto a ser destacado diz respeito à formação dos profissionais da educação. Metade dos gestores desta pesquisa afirmaram que suas equipes não receberam formação específica sobre o programa do Governo Federal (ETI) que deu origem ao Programa “São Caetano Integral”. Embora a maioria tenha declarado conhecer a fundo o projeto municipal, foi possível inferir que esse

conhecimento se restringe aos aspectos operacionais do Programa e não às suas finalidades. Constatação semelhante foi encontrada por Silva (2013) que, em sua pesquisa, concluiu que muitas das exigências da escola de tempo integral ultrapassaram a formação pedagógica dos professores, que tiveram que assumir outros papéis como psicólogos, enfermeiros e assistentes sociais, entre outros.

Professores e demais profissionais assumem múltiplas funções, muitas delas distantes de sua formação inicial, como já advertiram Silva (2013) e Pipitone (1992). A literatura aponta que formações pontuais e pouco contextualizadas têm sido insuficientes para garantir práticas alinhadas aos princípios da educação integral (Bernardo; Vasconcellos, 2017; Talaveras, 2017). No caso de São Caetano do Sul, o número insuficiente de professores se agravou com a contratação deicineiros que não tinham preparo pedagógico adequado para assumir as atividades diversificadas do currículo. Nesse sentido, os dados da pesquisa confirmam a necessidade de que a ampliação da jornada escolar seja acompanhada de políticas formativas mais consistentes e articuladas com a realidade da comunidade escolar.

No que se refere aos recursos humanos e materiais, os desafios dos gestores das escolas de São Caetano do Sul também foram significativos. Cerca de 75% dos respondentes indicaram insuficiência de profissionais, especialmente nas áreas de apoio, como inspetores, cuidadores e porteiros. Além disso, o aumento do absentismo docente e o cansaço dos alunos apontam para uma sobrecarga dos profissionais que efetivamente se responsabilizam pelo trabalho pedagógico e pela organização da escola.

A questão da infraestrutura escolar foi um dos desafios mais citados pelos participantes desta pesquisa. Apesar de 50% considerar que as escolas da rede possuem uma estrutura “adequada”, apenas 8,3% relataram possuir instalações como parque, auditório ou área de jogos. As soluções improvisadas – como o uso de bibliotecas como salas de aula ou a conversão de cozinhas em salas de professores – refletem uma precarização do espaço educativo. Ainda que os recursos do PTRF tenham sido utilizados para investimentos diversos, os relatos dos gestores indicam que as verbas foram insuficientes para garantir a qualidade necessária ao funcionamento do programa. Tais achados dialogam com os estudos de Domingos (2019), Nascimento (2020) e Ferreira e Rees (2015), que identificam a escassez de recursos como entrave central à consolidação de políticas de tempo integral. Estudos como os de Talaveras (2017), Arruda (2017) e Vasconcelos *et al.* (2021)

também apontaram que a inadequação física das escolas foi um dos fatores mais limitadores da proposta de ensino em tempo integral, especialmente quando não acompanhados de investimentos para equipar, reformar e adaptar os espaços escolares para o desenvolvimento de atividades curriculares diversificadas.

Nesse sentido, a organização do currículo e dos tempos escolares são dimensões intimamente vinculadas e uma das questões mais sensíveis do projeto de ampliação da jornada escolar. Entretanto, este ponto foi pouco problematizado pelos respondentes desta pesquisa: apenas 16,7% mencionaram dificuldades para a organização curricular, o que pode indicar que houve uma fragmentação entre as atividades regulares e as realizadas no contraturno. Sobre isso, a literatura aponta que essa desarticulação compromete o sentido formativo da proposta de educação integral (Grimm; Gonçalves, 2020; Rosa; Marcondes; Coelho, 2016). De acordo com Alberdi (2020), a ausência de orientações claras sobre a parte diversificada do currículo tende a transferir para os gestores escolares uma responsabilidade que deveria ser compartilhada entre todos os atores da escola e, sobretudo, com os formuladores dessa política no âmbito da gestão pública.

Essa visão fragmentada do currículo nas escolas com jornada ampliada tem sido sistematicamente criticada por Jaqueline Moll (2012; 2020). Segundo a autora, não basta estender o tempo de permanência do aluno na escola, é preciso garantir as condições para que as práticas pedagógicas possam ser repensadas na perspectiva da educação integral. Para tanto, a escola deve romper com a lógica do tempo disciplinado, das aulas conteudistas e da segmentação curricular, assumindo-se como espaço de formação humana ampla, capaz de articular saberes escolares e experiências de vida.

Moll (2012) defende a construção de projetos educativos voltados às realidades locais, que envolvam a comunidade, valorizem a diversidade e reconheçam o território como parte do processo educativo. A ampliação do tempo, nesse sentido, seria uma condição necessária, mas não suficiente para efetivar uma educação integral, entendida em toda a sua amplitude e abrangência. Na mesma direção, Ana Maria Cavaliere (2009) diferencia os modelos de “escola de tempo integral” e “aluno de tempo integral”, alertando que a oferta artificial de atividades no contraturno escolar pode descaracterizar a finalidade desse projeto. Para essa autora, é preciso fortalecer a unidade escolar como espaço institucional com autonomia para adotar novas formas de gestão, proposta curricular e organização

dos tempos e espaços escolares. Essa discussão permite compreender por que muitos programas de tempo integral falham ao se limitarem à extensão da carga horária sem transformação significativa de suas práticas.

Outro ponto que merece atenção é a relação da escola com seu território. Esta pesquisa revelou que 41,7% dos gestores da rede municipal de São Caetano do Sul apontaram a falta de engajamento das famílias, e 81,8%, o aumento de situações de conflito após a implementação do programa. É plausível supor que as demais falhas do conjunto da proposta se refletem nas relações interpessoais dentro e fora da escola e que a simples ampliação da jornada escolar não garante o fortalecimento dos vínculos com a comunidade (Rodrigues, 2017; Moll *et al.*, 2020). A integração com outros equipamentos públicos e a valorização dos saberes comunitários são aspectos ainda pouco explorados, mas centrais para a efetivação desta política na direção de construir uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva.

Por fim, cabe destacar que a ausência de um modelo único de implementação do Programa “São Caetano Integral” – com variações organizativas conforme as condições estruturais e demandas específicas de cada escola – pode representar tanto um risco à coerência da política quanto uma oportunidade de adaptação local. Para que essa diversidade resulte em equidade e não em desigualdade, será fundamental investir na formação de gestores e na construção coletiva de projetos pedagógicos que se articulem com outras esferas da administração pública, como preconizam Moll (2008, 2012) e Cavaliere (2007, 2009).

Em síntese, os achados da pesquisa convergem com a literatura da área ao apontar que a consolidação de políticas de educação em tempo integral requer mais do que a ampliação do tempo escolar. Trata-se de transformar a escola pública em espaço de formação plena, democrática, equitativa e conectada com os sujeitos e seus territórios. Para isso, é imprescindível garantir condições materiais, recursos humanos qualificados e gestão comprometida com a construção coletiva de um novo projeto de escola. O Quadro 15 sintetiza a comparação entre os achados desta pesquisa e o de estudos correlatos por eixos temáticos.

Quadro 15 – Achados da pesquisa e estudos correlatos

Eixo Temático	Achados da Pesquisa	Autores Correlatos
Formação profissional	50% dos gestores relatam ausência de formação específica para o programa. Oficineiros sem preparo. Professores assumindo funções diversas.	Silva (2013), Pipitone (1992), Bernardo e Vasconcellos (2017), Talaveras (2017)
Recursos humanos e materiais	75% apontam insuficiência de funcionários. Ausência de inspetores, cuidadores, porteiros. Recursos do PTRF não são suficientes.	Domingos (2019), Nascimento (2020), Ferreira e Rees (2015)
Infraestrutura escolar	75% citam problemas na estrutura física. Uso improvisado de espaços. Apenas 8,3% têm áreas adequadas como parques ou auditórios.	Talaveras (2017), Arruda (2017), Vasconcelos <i>et al.</i> (2021), Crespam (2018)
Currículo e tempo escolar	Fragmentação do tempo escolar. 16,7% citam dificuldades com currículo. Oficinas não integradas ao projeto pedagógico.	Grimm e Gonçalves (2020), Rosa, Marcondes e Coelho (2016), Nascimento (2020), Alberdi (2020)
Integração escola-comunidade	41,7% mencionam falta de engajamento das famílias. 81,8% indicam aumento de conflitos escolares. Pouco diálogo com a comunidade.	Rodrigues (2017), Dione (2025), Moll (2008)
Referenciais teóricos	Moll (2012; 2020) destaca que ampliar tempo não basta; é preciso romper com modelo tradicional. Cavaliere (2009) aponta para duas concepções: escola de tempo integral e aluno de tempo integral.	Moll (2012, 2020), Leclerc e Moll (2012), Cavaliere (2007, 2009)

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Alguns respondentes deixaram sugestões ou críticas sobre os recursos materiais e pedagógicos disponíveis para o Programa “São Caetano Integral”, tais como: falta de infraestrutura no prédio para atendimento de diversas oficinas concomitantes, o que leva a considerar a obrigatoriedade na participação inadequada; pouco tempo de implementação do programa, considerando ser cedo para avaliações; falta de materiais básicos, tendo isso sido como tarefa bem desafiadora.

Dos diretores entrevistados, 75% consideram o número de funcionários insuficiente para o atendimento da demanda e 25% consideram suficiente. Além das categorias citadas, os respondentes mencionam a falta de funcionários relacionados à área de segurança, organização e cuidados (por exemplo, porteiros, coordenadores de eventos, inspetores e cuidadores para alunos com deficiência).

Dos respondentes, 50% mencionam que a equipe de suas escolas receberam formação/apoio para atuar no Programa “São Caetano Integral” e outros 50% não receberam.

Dentre os desafios encontrados, destaca-se: estrutura física da escola como uma das áreas em que residem os maiores desafios para implementação; recursos

humanos do setor de serviços e da área pedagógica; falta de engajamento das famílias; falta de organização dos espaços escolares; falta de engajamento dos alunos; falta de interlocução com a SME; falta de organização do currículo e da organização do Tempo Escola.

Entre os respondentes sugere-se a implementação da educação em tempo integral para todas as escolas do município. Um grande desafio foi observado em relação ao recurso humano, relacionado ao aumento da ausência de professores. Também se sugeriu que, além das orientações realizadas pela SME, as escolas precisam de intervenção e de resoluções que transformem sua realidade.

De acordo com Rocha (2017), a implantação da escola de período integral não ocorreu de forma tranquila e sem dificuldades São muitos os desafios a serem enfrentados, desde a própria estrutura física das escolas até a acomodação da comunidade escolar. O aumento das situações de conflito, após a implementação do Programa deve ter sido bem expressivo e foi mencionado por 81,8% dos respondentes; 36,4% mencionam que não houve mudanças significativas; 27,3% mencionam outras situações como aumento da falta de docentes e muitos afastamentos médicos; 18,2% citam aumento do interesse dos alunos e a mesma porcentagem de respondentes citam a redução do interesse dos alunos; 9,1% citam melhorias no processo de aprendizagem, a mesma porcentagem de respondentes citam piora dos processos de aprendizagem; 9,1% dos respondentes citam aumento do abandono escolar.

Segundo os respondentes, com a ampliação da jornada foi possível observar mudanças em relação aos recursos humanos, tendo sido notado aumento do absenteísmo entre os docentes; cansaço dos alunos e falta de preparo de oficinairos.

Pipitone (1992), em sua obra referente à formação de professores e funcionários, menciona que faltam professores qualificados para atuar nas oficinas, pois em alguns casos os professores concursados para outros cargos atuam nelas também. Quanto à capacitação de professores e funcionários, há uma maior preocupação, mesmo ainda sendo um desafio, pouco se fala sobre a capacitação dos funcionários. Os professores buscam meios para lidar com a proposta de educação integral e as formações em alguns casos são pontuais. Além disso, professores assumem funções que ultrapassam sua formação, prestam serviços fora de sala de aula. Faltam momentos para discussão e orientação a respeito das

propostas de organização da escola, falta formação para funcionários. Em alguns casos cita-se a falta de formação continuada específica para um melhor entendimento das novas unidades curriculares. O déficit de formação docente é respaldado por um currículo integrado e integrador.

Para a melhoria do Programa “São Caetano Integral” foram várias as sugestões, algumas se referindo à infraestrutura mais adequada para a demanda; outras relacionadas ao investimento em recursos humanos. Outra interessante sugestão foi transformar a adesão ao Programa em algo opcional.

Os respondentes relatam precisar de atividades ou projetos para modificar o ambiente escola para favorecer a criação de vínculos entre a escola e as famílias. Essas ações podem aumentar a aproximação dos alunos com a gestão, por exemplo, com oficinas diversificadas no momento do almoço. É preciso oferecer condições para a realização do horário do almoço no meio do dia e condições para a oferta de oficinas eletivas; de professores, estrutura física e recursos materiais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou compreender os desafios enfrentados pelos gestores escolares durante a implementação do Programa São Caetano Integral, bem como as estratégias adotadas para viabilizar a oferta da educação em tempo integral nas escolas da rede municipal. A investigação forneceu um diagnóstico de parte da realidade vivenciada pelas unidades escolares, revelando percepções, ações e demandas dos gestores frente à operacionalização da política pública em questão.

O objetivo geral da pesquisa foi conhecer a percepção dos gestores sobre a implementação das escolas de tempo integral no município de São Caetano do Sul. Para isso, os objetivos específicos buscaram: (i) analisar a proposta de ampliação da jornada escolar à luz da perspectiva da educação integral, conforme delineada no “Programa Escola em Tempo Integral” (Programa ETI) do Governo Federal; (ii) identificar os principais desafios enfrentados pelos gestores na implementação do Programa “São Caetano Integral”; (iii) descrever um pouco do que os gestores fazem para enfrentar esses desafios; (iv) elaborar um relatório técnico, em formato *policy paper*, sobre o processo de implementação do “Programa ETI”, que possa contribuir para avaliação e monitoramento do programa no município de SCS.

Dentre os principais resultados da pesquisa, destaca-se que a maioria dos gestores entrevistados afirma possuir um bom conhecimento sobre o “Programa Escola em Tempo Integral”, e mais da metade declarou ter profundo conhecimento sobre o Programa “São Caetano Integral”. Esse dado evidencia a relação entre o grau de conhecimento dos gestores e seu envolvimento na implementação da política no cotidiano escolar.

Foi possível verificar que a maioria dos respondentes atua em escolas de médio e grande porte, que atendem um número expressivo de estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Em função das características diversas dos territórios onde estão localizadas, as estratégias de implementação do Programa “São Caetano Integral” não seguiram um modelo único: observou-se uma pluralidade de formatos organizativos, sobretudo nos anos finais do fundamental, o que pode ser interpretado como uma tentativa de adaptação às condições concretas de cada unidade escolar.

Outro achado relevante diz respeito ao perfil do público atendido. A maior parte das escolas participantes do programa atende, majoritariamente, estudantes oriundos de famílias com menor poder aquisitivo. Essa característica seguramente impõe desafios adicionais à gestão, uma vez que a ampliação da jornada escolar em contextos de vulnerabilidade social demanda a articulação de ações integradas que garantam o direito à educação com qualidade e equidade, como apontam as contribuições de Moll (2012; 2020).

No tocante à infraestrutura, os resultados apontam tanto para a necessidade de obras e melhorias nos prédios escolares quanto para os esforços já empreendidos com recursos do Programa Transferência de Recursos Financeiros (PTRF). Com esses recursos, os gestores participantes citaram a execução de reformas, adequações de espaços, aquisição de câmeras de segurança, mobiliário, materiais pedagógicos, entre outras melhorias nas instalações das escolas. No entanto, os gestores sinalizaram que tais investimentos não foram suficientes para oferecer uma educação de qualidade, considerando os propósitos da escola em tempo integral.

Outro ponto crítico identificado na pesquisa diz respeito à insuficiência de recursos humanos – tanto do setor de serviços quanto da área pedagógica. A escassez de inspetores, cuidadores, oficineiros qualificados e professores efetivos dificultou a oferta de oficinas pedagógicas, a organização dos tempos escolares e o acompanhamento adequado dos estudantes em jornada ampliada.

Como efeito, verificou-se o aumento do absenteísmo docente e dificuldades para atrair a atenção e o engajamento dos alunos, pois muitos se mostraram cansados ao longo do dia. É muito provável que o aumento dos conflitos entre os estudantes e da escola com as famílias tenha forte relação com essas lacunas do Programa. A dificuldade de engajamento das famílias, apontada pelos gestores, reforça essa hipótese e sinaliza a necessidade de criar estratégias mais eficazes para fortalecer os vínculos entre a escola e a comunidade.

Conforme alerta Cavaliere (2007, 2009), uma política de tempo integral exige repensar não apenas os tempos e os espaços escolares, mas também estratégias de aproximação entre a escola e outros setores da sociedade. A dificuldade de contar com oficineiros qualificados para desenvolver atividades diversificadas de natureza pedagógica sugere a necessidade de replanejar essa política pública numa perspectiva intersetorial.

Em síntese, os dados evidenciam que o Programa “São Caetano Integral” depende de uma ação coordenada do poder público com as escolas e comunidade ampliada. Ademais, é preciso realizar investimentos contínuos em infraestrutura, valorização dos profissionais da educação, oferecendo melhores condições para a operacionalização da proposta de ensino em tempo integral. No que tange especificamente às escolas, o fortalecimento de uma gestão democrática e sensível às especificidades locais é fundamental para a consolidação do Programa. Neste quesito, os dados deste estudo fornecem muitas pistas do esforço feito pelas equipes escolares e pelos supervisores de ensino para que essa política pública fosse implementada a contento, mesmo com todas as limitações apontadas.

Por fim, é importante reconhecer as limitações deste estudo, uma vez que o questionário foi respondido por 12 dos 20 diretores que compõem a rede municipal de São Caetano do Sul. Embora significativa, essa amostra ainda oferece uma visão parcial sobre a realidade da totalidade das escolas da rede. A sistematização das percepções dos gestores, tal como realizada nesta pesquisa exploratória, pode servir de base para a construção de indicadores de acompanhamento e avaliação que orientem a tomada de decisões e os ajustes necessários à concretização de uma proposta de educação integral de fato transformadora, democrática e equitativa. Diante disso, a realização de novos estudos que incluam outros atores escolares, como coordenadores pedagógicos, professores, estudantes, familiares e funcionários será fundamental para monitorar a qualidade do Programa.

Mesmo com as limitações apontadas, espera-se que este estudo contribua para o aprimoramento da proposta no âmbito do município, mas também para o debate mais amplo sobre as condições de implementação do Programa Ensino em Tempo Integral na perspectiva de uma educação efetivamente comprometida com a formação integral dos estudantes. Experiências inspiradoras, como as Escolas Parque, idealizadas e implementadas por Anísio Teixeira ainda nos anos 1950, têm muito a nos ensinar, mesmo sabendo que a configuração da sociedade contemporânea nos imponha novos e mais complexos desafios.

6 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional resultante desta dissertação será um relatório técnico com base nos dados da pesquisa, que contribua para o aperfeiçoamento da implementação do Programa São Caetano Integral. Propõe-se como título provisório do documento: “Caminhos para o Aprimoramento da Educação em Tempo Integral: contribuições para o monitoramento e avaliação do Programa São Caetano Integral”.

Público-alvo

O documento será direcionado especialmente a:

- Equipe técnica e gestores da Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul;
- Equipes gestoras das escolas de ensino fundamental do município;
- Membros de comissões intersetoriais envolvidas com políticas públicas para a infância, adolescência e juventude;
- Pesquisadores e formuladores de políticas públicas educacionais no âmbito da educação integral.

O documento será escrito em linguagem acessível, estrutura objetiva e foco em recomendações práticas. Terá como objetivo subsidiar os processos de **avaliação, monitoramento e aperfeiçoamento** do Programa “São Caetano Integral” junto à Secretaria Municipal de Educação. Como objetivos específicos do documento, planeja-se:

- Sistematizar os principais achados da pesquisa em linguagem técnica e orientada à ação;
- Sugerir indicadores de monitoramento e métodos participativos de avaliação do Programa ETI;
- Apresentar recomendações práticas e viáveis para qualificar os processos de gestão, formação e infraestrutura escolar;
- Apoiar o processo de ampliação com equidade da oferta de educação em tempo integral no município.

A elaboração deste relatório se justifica pelos resultados obtidos que revelaram uma série de desafios enfrentados pelos gestores escolares no processo de implementação do Programa São Caetano Integral. Dentre os principais entraves identificados, destacam-se: a insuficiência de recursos humanos e materiais, a precariedade da infraestrutura física, a fragmentação curricular, o aumento de conflitos escolares e a baixa integração com a comunidade. Diante desse diagnóstico, e considerando o papel estratégico da gestão escolar e da Secretaria de Educação na consolidação de políticas públicas, faz-se necessária a produção de um instrumento técnico que sistematize as percepções dos gestores e proponha caminhos possíveis para o fortalecimento da política local de educação integral.

A construção do relatório será baseada nos dados sistematizados pela pesquisa de campo com gestores escolares; no diálogo com a literatura especializada sobre políticas de tempo integral; em documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e da política nacional de educação integral e na consulta a experiências e documentos de referência de outros municípios.

A estrutura proposta do relatório técnico é a seguinte:

1. Apresentação

- Contextualização do estudo e finalidade do relatório.

2. Panorama do Programa São Caetano Integral

- Breve histórico e objetivos do programa no município.
- Vinculação à política nacional de Educação Integral.

3. Síntese dos achados da pesquisa

- Principais desafios relatados pelos gestores.
- Estratégias adotadas pelas escolas.
- Percepções sobre infraestrutura, currículo, formação e relações com a comunidade.

4. Análise crítica à luz da literatura

- Educação integral e escola de tempo integral: princípios e contradições.
- Desafios comuns na implementação em redes municipais.

5. Propostas de monitoramento e avaliação

- Indicadores quantitativos e qualitativos.

- Sugestões de instrumentos participativos (autodiagnóstico, rodas de conversa, observação orientada).
- Possibilidades de parceria com universidades e conselhos escolares.

6. Recomendações para o aperfeiçoamento do programa

- Gestão e governança do programa.
- Formação continuada dos profissionais.
- Requalificação da infraestrutura escolar.
- Ampliação da integração escola-comunidade.

7. Considerações finais

- Potencial transformador do programa.
- Importância da escuta dos sujeitos escolares.
- Chamado à continuidade do diálogo e do investimento público.

A versão final poderá ser acompanhada de infográficos, quadros comparativos, e síntese executiva com foco em gestores públicos. Quanto ao formato, o relatório poderá ser organizado em formato digital (PDF), disponibilizado à Secretaria Municipal de Educação e aos gestores escolares de toda a rede municipal. O conteúdo do relatório também poderá ser divulgado em formatos mais interativos, como a construção de uma página eletrônica na internet, por exemplo. Outra possibilidade é a apresentação oral dos resultados e recomendações em reuniões técnicas da Secretaria de Educação ou em eventos da rede municipal de São Caetano do Sul.

REFERÊNCIAS

ABDULMASSIH, Marília Beatriz Ferreira; CHIZZOTTI, Antonio Chizzotti. Políticas de ampliação da jornada escolar: em destaque as propostas de educação em tempo integral no contexto do programa mais educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 3, p. 361-377, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/52589/28065>. Acesso em: 01 ago. 2024.

ABREU, Natália Fernanda Lobato. **A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira**: desafios e possibilidades. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6027/1/nataliafernandalobatodeabreu.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

ALBERDI, Sherida Zaia. **A educação integral no município de São Bernardo do campo**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020. https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1-bRGvoRyEn_2kajwa1qh4QwFKFQ-bBM. Acesso em: 18 jul. 2024.

ARROYO, Miguel. **Conceito de educação integral**. Centro de Referência em Educação Integral, 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/miguel-de-arroyo-pluralidade-como-condicao-para-educacao-integral>. Acesso em: 02 jan. 2025.

ARRUDA, Andréia de Sousa. **Programa mais educação**: a implementação da educação integral no CEF 01 da Candangolândia - Distrito Federal. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Faculdade UNB Planaltina da Universidade de Brasília, Brasília, 2027. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1k0CZUbqu0QgCs8VwQaNnzxVZuC8EZO>. Acesso em: 20 jul. 2024.

AZEVEDO, Fernando et al. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) - A Reconstrução Educacional do Brasil - Ao povo e ao governo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, Inep, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao. Acesso em: 29 abr. 2023.

AZEVEDO, Rodrigo. A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização. **Gazeta do Povo**, 11 mar. 2018. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-lo>

[nga-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nnqn8d91/](#). Acesso em: 21 mar. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERNADO, Elisangela da Silva. Educação em tempo integral: alguns desafios para a gestão escolar. **RIAAE - Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 79-94, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12116/8798>. Acesso em: 01 ago. 2024.

BERNADO, Elisangela da Silva; VASCONCELLOS, Katia Regina Teixeira. Formação continuada em uma escola de tempo integral: notas sobre um estudo de caso. **Revista Contrapontos**, v. 17, n. 4, p. 744-760, 2017. Disponível em: [\(PDF\) FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: NOTAS SOBRE UM ESTUDO DE CASO](#). Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL **Lei n. 14.640**. 31 de junho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília-DF: Presidência da República, 2023 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm#:~:text=L EI%20N%C2%BA%2014.640%2C%20DE%2031%20DE%20JULHO%20DE%202023&text=Institui%20o%20Programa%20Escola%20em,10%20de%20junho%20de%202021. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Brasília-DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,e%20ao%20caput%20do%20art. Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. **Escola em tempo integral - Guia para Elaboração da Política da Educação Integral em Tempo Integral**. Brasília-DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/documentos/guia-elaboracao-politica-educacao-tempo-integral>. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. **Escola em Tempo Integral - Manual de Execução Financeira do programa Escola em Tempo Integral**. Brasília-DF: BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de execução**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/manual-execucao.pdf>.. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. **Escola em tempo Integral Atuação dos Conselhos de Educação no Programa Escola em Tempo integral**. Brasília-DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/monitoramento-e-avaliacao/planodemonitoramentoeavaliacaoETI.pdf>. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. **Escola em tempo integral. Apresentação**. Brasília-DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/escola-em-tempo-integral.pdf>. acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. **Escola em Tempo Integral. Guia para Alocação e Distribuição de Matrículas em tempo Integral com eficiência e Equidade**. Brasília-DF: SEB/MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/guia-alocacao-distribuicao-matriculas-eficiencia-equidade.pdf>. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Presidência da República. Brasília-DF: Ministério da Educação – MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Governo Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-actualizada-pl.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundeb de que trata o art. 212-A da Constituição Federal, revoga dispositivos de Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em 15 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de mar. 2023.

BRASIL. **Plano Municipal de Educação**: Caderno de Orientações. Brasília-DF: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014b. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Programa Mais Educação passo a passo**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. **Resolução n. 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília-DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

CAMPOS, Marília Andrade Torales; BRANCO, Veronica; DANIEL, Leziany Silveira. A organização do espaço e do tempo educativo-escolar: análise de uma experiência de educação integral. **Reflexão E Ação**, v. 24 n. 2, p. 100-118. maio/ago. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6333>. Acesso em: 14 ago. 2024.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zXsmT3VW87KPt3DNKKKDGqh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: [Escolas de](#)

[tempo integral versus alunos em tempo integral | Em Aberto](#). Acesso em: 15 ago. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade da educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: [SciELO Brasil - Tempo de escola e qualidade na educação pública](#) [Tempo de escola e qualidade na educação pública](#). Acesso em: 15 ago. 2024.

CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Novos sujeitos docentes e suas condições de trabalho: uma comparação entre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, p. 99-113, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3202/2937>. Acesso em: 12 ago. 2024.

COELHO; Lígia Martha Coimbra da Costa; GUILARDUCCI, Raphael Mota; MÓL, Saraa César. Educação em tempo integral e Programa mais educação: soluções locais para questões gerais? **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 3, p. 344-360, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/48699/28064>. Acesso em: 21 ago. 2024.

CORREA, Yuri. Jaqueline Moll e a Educação Integral. **Jornal da Universidade**. 10 de março de 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ciencia/jaqueline-moll-e-a-educacao-integral/>. Acesso em: 2 jan. 2025.

CRESPAM, Elio Antonio Ceribola. **Escolas públicas municipais de tempo integral em Campo Grande – MS: escolarização e currículo para a qualidade da Educação?** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4432/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Elio.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

DOMINGOS, Gilson Lima. **Ampliação do tempo escolar e o programa experimental de educação integral do município de Corumbá/MS (2009-2015)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1-bRGvoRyEn_2kajwa1qh4QwFKFQ-bBM [T](#). Acesso em: 20 jul. 2024.

FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen. Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZKxqwKtncwhwV/SgfCpvd8qF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2024.

FERREIRA, Ruttany de Souza Alves; RODRIGUES, Cibele Maria Lima; OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira de. Projeto escola em tempo integral no município de João Pessoa-PB: contextos e prática. **Rev. FAEEBA**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 170-185, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5668/3613>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2008.

GALDI, Daniela Assensio. **Avaliação das propostas de educação integral em jornada ampliada dos municípios do Grande ABC Paulista**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1SJkv4b0BJJlwnBIPlaKqkZdLHCzeTAEG>. Acesso em: 18 jul. 2024.

GALDI, Daniela Assensio; GARCIA, Paulo Sérgio. Avaliação de propostas de educação integral em jornada ampliada em municípios do Grande ABC Paulista. **Conhecimento e Diversidade**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 10-24, set. 2022. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/9014. Acesso em: 27 jul. 2024.

GALLO, Márcia; MUNARI, Marzano Rodrigo. **70 Anos de História da Educação em São Caetano do Sul: 1949-2019**. São Caetano do Sul: Fundação Pró-Memória de São Caetano do Sul, 2021.

GARCIA, Paulo Sérgio; MIRANDA, Nonato Assis de. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2210–2230, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9283. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9283>. Acesso em: 01 maio 2021.

GERALDO, Ana Paula. Escolarização em tempo integral: reflexões sobre o programa mais educação. **Conhecimento Interativo**, São José dos Pinhais, PR, v. 10, n. 2, p. 75-90, jul./dez. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/78755915/Escolariza%C3%A7%C3%A3o_Em_Tempo_Integral_Reflex%C3%B5es_Sobre_O_Programa_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 14 ago. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Henrique. Brasília Celebra 60 anos da sua primeira escola parque, conceito pedagógico embasado na integração. **UnBNotícias**, DF, 2020. Disponível em:

<https://noticias.unb.br/67-ensino/4656-brasilia-celebra-60-anos-da-sua-primeira-escola-parque-proposta-embasada-na-integracao-como-conceito-pedagogico>. Acesso em: 18 jul. 2023.

GRIMM, Euzeni Pedroso; GONÇALVES, Lina Maria. Tempo integral e educação integral: desafios na aproximação entre paradigma teórico e a prática pedagógica. **Rev. Eletrônica Pesquisaeduca**, Santos, v. 12, n. 28, p. 604-627, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/963/870>. Acesso em: 01 ago. 2024.

HUBERT, René. **História da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **São Caetano do Sul, SP**, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-caetano-do-sul/panorama>. Acesso em: 02 fev. 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painéis Estatísticos: O Censo Escolar da Educação Básica**. 2024. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZj11YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVtNGIx%20ZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 15 nov. 2024.

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**, Curitiba, v. 45, p. 91-110, jul./set, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJwt/>. Acesso em: 05 nov. 2024.

LOMONACO, Beatriz Penteado; SILVA, Letícia Araújo Moreira da [coordenação editorial e textos]. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade** - São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social - Unicef, 2013. Disponível em:

https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/15-percursoseducintegral_1510177260.pdf. Acesso em: 01 nov. 2024.

LÜDKE, Megan; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa qualitativa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira. **História da Educação no Brasil**. Fortaleza: Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Ceará. 2012. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? **Educação Integral: Salto para o Futuro**, Brasília-DF, v. 18, n. 13, p. 11-16, ago. 2008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 08 dez. 2017.

MOLL, Jaqueline; CENCI, Angelo Vitório; MARCON, Telmo. Diálogo com educadores - Dra. Jaqueline Moll. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 29, n. 3, p. 986-995, set./dez. 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14384/114116978> Acesso em: 06 jan. 2022.

MOLL, Jaqueline; PONCE, Branca Jurema; RONCA, Antonio Carlos Caruso; SOARES, José Nildo Oliveira. Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, out./dez. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v18n4/1809-3876-curriculum-18-04-2095.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2024.

MOTA, Silvia Maria Coelho. **Escola de tempo integral: da concepção à prática**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/132/1/Silvia%20Mota.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

NASCIMENTO, William Santos. **A construção colaborativa do currículo na perspectiva da justiça curricular: a experiência de uma escola de tempo integral (ETI) em Ribeirão Pires/SP**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, 2020. https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1-bRGvoRyEn_2kajwa1qh4QwFKFQ-bBM. Acesso em: 18 jul. 2024.

NOVAKOWSKI, Lutiane; SARAIVA, Karla. Bibliografia comentada sobre educação, espaço, tempo. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 183-190, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3239/2974>. Acesso em: 10 ago. 2024.

PIPITONE, Maria Angélica Penatti. Considerações em torno das propostas de escola de tempo integral. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76 n. 182/183, p. 367-402, jan./ago. 1995. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3678/3414>. Acesso em: 21 ago. 2024.

Portal São Caetano do Sul. **Nova era da educação: São Caetano do Sul implanta período integral nas escolas Municipais**. São Caetano digital. 2023 Disponível em: <https://saocaetanodosul.net/2023/12/13/nova-era-na-educacao-sao-caetano-do-sul-implementa-periodo-integral-nas-escolas-de-ensino-fundamental/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

RIBEIRO, Bruno Thayguara de Oliveira; SILVA, Omar dos Anjos. Ensino de tempo integral: mito e realidade. **Amazon Livejournal**, Amazonas, v. 4, n 2, p. 1-9, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Lbfl-FeWV4L5MBITaFmMgrGrIkrx2Cs7/view?usp=drive_link. Acesso em: 27 jul. 2024.

ROCHA, Jefrei Almeida; AMORIN, Rosendo Freitas de; PAULA, Paulo Venicio Braga de; SILVA, Maria Cristiane Lopes da; ROCHA, Edianne Dias Fernandes Rocha. Escola regular em tempo integral: implementação na rede pública estadual cearense. **Revista Acadêmica Magistro**, Fortaleza, v. 2, n. 16, p. 145-169, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/magistro/article/view/4286/2555>. Acesso em: 10 ago. 2024.

RODRIGUES, Genivaldo Batista. **Projeto de escolas em tempo integral: desafios de implementação em uma escola da rede estadual do Amazonas**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://mestrado.caeduff.net/projeto-de-escolas-em-tempo-integral-desafios-de-implimentacao-em-uma-escola-da-rede-estadual-do-amazonas/>. Acesso em: 26 jul. 2024.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento; MARCONDES, Maria Inês; COELHO, Ligia Martha C. C. Educação integral e(m) tempo integral: analisando as organizações curriculares apresentadas nas pesquisas publicadas entre os anos 2000 e 2012. **Revista COCAR**, Belém, v. 10, n. 20, p. 27-51, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/962/622>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SAMPAIO. Nilo Antônio de Souza; ASSUMPÇÃO, Alzira Ramalho Pinheiro de; FONSECA, Bernardo Bastos da. **Estatística Descritiva**. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2018.

SÃO CAETANO DO SUL **Currículo Municipal da Educação de São Caetano do Sul**. São Caetano do Sul: Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul, 2020. Disponível em: <https://gg.gg/curriculoscs>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SÃO CAETANO DO SUL. **Lei n. 5.316**, de 18 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. São Caetano do Sul: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-sao-caetano-do-sul-sp>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SÃO CAETANO DO SUL. **Lei 6.170**, de 14 de dezembro de 2023. Institui o programa “São Caetano Integral” nas escolas municipais de Ensino Fundamental e dá outras providências. São Caetano do Sul: Secretaria Municipal de Planejamento. Disponível em: <https://administracao.saocaetanodosul.sp.gov.br/storage/uploads/ldHlGd4PxA2zfEVP6blmekup98UzZZQwKfcVilcv.pdf> Acesso em: 20 fev. 2024.

SÃO CAETANO DO SUL. **Orientações para as Oficinas Curriculares**. São Caetano do Sul: Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/scseduca.com.br/curriculoscs/in%C3%ADcio?authuser=0> Acesso em: 03 mar. 2023.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus e. **Trabalho docente e educação em tempo integral**: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9HMGLW/1/dissertacao_final_ana_clementino.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

SILVA, Neiva Solange da. **Formação de professores e a escola de tempo integral no município de Araçatuba**: práticas, desafios e possibilidades. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d610c0e9-2fcc-4153-bf67-ec54c3375f36/content>. Acesso em: 26 jul. 2024.

SOUSA, Gustavo José Albino de; SANTO, Nathalia Cortes do Espírito; BERNADO, Elisângela da Silva. A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 37, p. 143-160, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/5556/3000>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva; COELHO, Lígia Martha C. da Costa; BERNARDO, Elisangela da Silva. Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 168, p. 540-561, abr./jun. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/q39mBzZgsVxG3K9hC8zt9nc/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 21 ago. 2024.

TALAVERAS, Aline Linhares Rodrigues. **Concepções dos gestores escolares sobre educação integral e tempo integral em escolas municipais de Marília**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2017. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_9b210fa2f70a9872782254769d47800f.

Acesso em: 26 jul. 2024.

TUNES, Suzel. Aprovado projeto de lei que implanta período integral nas escolas de ensino fundamental de São Caetano do Sul. **Folha de São Caetano**, 12 dez. 2023. São Caetano do Sul. 2023.

<https://folhadesaocaetano.com.br/2023/12/13/aprovado-projeto-de-lei-que-implanta-periodo-integral-nas-escolas-de-ensino-fundamental-de-sao-caetano/> Acesso em: 15 set. 2024.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho; LIMA, Patrícia Verônica Pinheiro Sales; ROCHA, Leonardo Andrade; KHAN, Ahmad Saeed. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional, **SciELO**, Rio de Janeiro, v. 29 n. 113, p. 874-898, out./dez. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/w9HwRXXMQ3FVZ9fzJJKBgLLt/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 01 ago. 2024.

APÊNDICE A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada Diretora/Prezado Diretor,

O objetivo desta pesquisa - desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) - é conhecer os desafios da gestão escolar nos processos de implementação do Programa São Caetano Integral nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de São Caetano do Sul.

Por meio dos dados levantados neste estudo, visamos oferecer subsídios para o aprimoramento e continuidade do programa, considerando as especificidades das unidades escolares da rede.

Metodologicamente, trata-se de um levantamento (tipo survey), de caráter exploratório e descritivo, realizado por meio de um questionário composto por questões fechadas e abertas.

Em consonância com os **princípios éticos** da pesquisa em Ciências Humanas, **a sua participação é voluntária**, e garantimos que **não haverá, em hipótese alguma, a identificação** dos participantes ou das unidades escolares envolvidas. Todos os dados serão tratados de forma confidencial e utilizados exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica.

Pedimos a sua valiosa colaboração, respondendo a este questionário, cujo tempo estimado de resposta é de aproximadamente **10 a 15 minutos**. Caso concorde em participar, você receberá um email de confirmação de suas respostas.

Agradecemos antecipadamente sua disposição em contribuir com este estudo, e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas por meio de contato eletrônico informado abaixo.

Pesquisadoras responsáveis:

Profa. Dione Cristina Silva Saes (Mestranda) - e-mail: dione.saes@uscsonline.com.br

Prof. Dra. Sanny S. da Rosa (Orientadora) - e-mail: sanny.rosa@online.uscs.edu.br

APÊNDICE B – FORMULÁRIO

Link para o Formulário Google Forms:

<https://docs.google.com/forms/d/1zJtR6a6HI2DO92zgu18-FHC-HCwdgIslo0xgevO5hPQ/edit>