

Avaliação de propostas de educação integral em jornada ampliada em Municípios do Grande ABC Paulista

Evaluation of integral education proposals in extended journey in Municipalities of the Greater ABC Paulista

Daniela Assensio Galdi*
Paulo Sérgio Garcia**

Resumo

Este estudo analisou as propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada (EJA) em alguns municípios do Grande ABC Paulista, no tocante ao Ensino Fundamental, anos iniciais. Para tal, foi utilizada a metodologia qualitativa, a partir do uso de entrevistas com as gestoras responsáveis pelos programas em suas cidades. Os resultados mostraram um certo caráter de improvisação, sem diretrizes bem definidas na formação de professores, nos espaços destinados ao projeto, nas interfaces com outras Secretarias, entre outras. Similaridades e diferenças foram identificadas, entre elas e com o ensino regular. No primeiro caso, entre os objetivos; na organização dos conhecimentos, com aulas regulares e oficinas baseadas nas indicações do Programa Mais Educação; nos projetos de educação inclusiva e na formação de professores. No segundo, nos espaços, sendo que alguns municípios possuíam prédios exclusivos para EJA e outros “cantinhos” como meia quadra, pátios, quintais e corredores para organizar as oficinas. Este quadro encontrado demonstra alguns avanços, no entanto, é necessário avançar para romper e dissociar as propostas do ensino regular. Os dados deste estudo podem ser usados em discussões em universidade e em espaços de formação.

Palavras-chave: Educação Integral em Jornada Ampliada. Ensino Fundamental. Avaliação de propostas.

* Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil; E-mail: dani_day23@hotmail.com

** Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Professor dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul; Coordenador do Observatório de Educação do Grande ABC Paulista; E-mail: paulo.garcia@online.uscs.edu.br

Abstract

This study analyzed the proposals for Integral Education in Extended Time in some municipalities of the Greater ABC Paulista, with regard to Elementary School, early years. For this purpose, a qualitative methodology was used, as from the use of interviews with the managers responsible for the programs in their cities. The results showed a certain character of improvisation, without well-defined guidelines in teacher education, in spaces for the project, in interfaces with other departments, among others. Similarities and differences were identified, between them and with regular education. In the first case, among the goals; in the organization of knowledge, with regular classes and workshops based on the indications of the More Education Program; in inclusive education projects and in teacher education. In the second, in spaces, with some municipalities having exclusive buildings for EJA and other “little corners” such as half a block, patios, backyards and corridors to organize the workshops. This picture found demonstrates some advances, however, it is necessary to move forward to break and dissociate the proposals from regular education. The data from this study can be used in discussions at universities and in training spaces.

Keywords: Integral Education in Extended Time. Elementary School. Proposals Evaluation.

Introdução

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

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

Guará (2006) salienta que:

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

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

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

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

Em um estudo sobre a ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral, Santos (2009) analisou como esta ampliação tem sido concebida em várias propostas de escola integral em andamento no Brasil. Tais propostas pertencem às redes públicas de ensino estaduais e municipais. Os principais resultados mostraram que a característica central da organização do tempo na escola municipal em tempo integral é a improvisação.

Os resultados indicaram ainda quatro características para compreensão do tempo escolar nas propostas de escola integral, quais sejam:

- 1) certa desresponsabilização do Estado pela educação pública, ainda que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola produza a aparente percepção de que o Estado está aumentando sua atuação;
- 2) ênfase na questão do risco social de crianças e adolescentes, de modo que a função de assistência social passa a ser incorporada às responsabilidades da instituição escolar;
- 3) distinção entre escola integral e educação integral, com base na idéia de que não basta oferecer uma escola de jornada completa, é preciso ofertar uma educação integral, que extrapola o ambiente escolar;
- 4) busca por um “novo” modelo de escola para atender às novas exigências sociais.

Todavia, não existem estudos mais particularizados para relevar detalhes das propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada, a partir, por exemplo, da organização do conhecimento, formação de professores, espaços utilizados, entre outro.

Este estudo se situa nesta lacuna e analisa as propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada em alguns municípios do Grande ABC Paulista, no tocante ao Ensino Fundamental, anos iniciais. Trata-se de uma região com altos níveis socioeconômicos e educacionais.

Alguns aspectos da Educação Integral

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

Para o pesquisador:

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

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

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

Assim sendo, a defesa da escola em tempo integral tem, parte de sua gênese não na boa intenção capitalista, que surge a partir do século XVI – momento histórico em que se dá ênfase à educação dos trabalhadores pobres, mas sim na percepção de mudança nas relações de trabalho que traz consigo, a proposta de educação para pobres. (ARROYO, 1988)

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

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

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

De fato, a produção tem aumentado nos últimos anos. Alguns artigos apontam para a questão de que não adianta prolongar o tempo se este não for proposto com qualidade e significado, utilizando não somente a jornada ampliada, mas conduzindo a aprendizagem de forma a ampliar os conhecimentos dos estudantes. (MOLL, 2012)

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

Para a autora:

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

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

A autora acredita que

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

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

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

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

Galian e Sampaio (2012, p. 403) indicaram que “o teor de algumas indicações oficiais sobre o tema e de experiências em torno da busca por uma educação integral, [...] “e a ausência da necessária reflexão sobre a composição do currículo de uma escola com tempos alargados, discussão sobrepujada pelo debate sobre como fazer esta mudança”.

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

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

Na educação de tempo integral, é necessário criar um “currículo significativo é aquele que faz sentido para os estudantes e que é relevante, porque produz aprendizagens que causam impacto na vida em comunidade ou na vida de toda a cidade” (BRASIL, 2011, p. 15).

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

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

Silva (2014) considera que a reflexão sobre a educação integral deve ser simultânea a reflexão sobre a formação de professores como agentes primordiais no processo formativo do sujeito escolar. Desta forma, tem de se pensar em uma formação que busque romper com práticas tradicionais e obsoletas de ensino, que, por vezes, pressupõem uma relação burocrática e instrucionista com o ser aprendiz.

Para Demo (2007), o professor da educação em tempo integral tem o direito de estudar durante o trabalho, porque é trabalho. Para o autor, deve haver oportunidades de formação permanente. Neste sentido, o ambiente de aprendizagem não é só referência discente.

Para Guará (2006), o desafio da formação está em torno dos limites e das possibilidades dessa proposta, considerando as condições estruturais, econômicas e profissionais do cenário educacional.

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

Por fim, o estudo intitulado “*Review of Extended-Day and After-School Programs and Their Effectiveness*” (FASHOLA, 1998) que pesquisou trinta e quatro projetos usados como programas de Educação Integral em Jornada Ampliada nos Estados Unidos; a pesquisa discutiu o desempenho dos estudantes que participam desses projetos, bem como a sua replicabilidade em outras diversas escolas.

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

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

A região do Grande ABC Paulista

Considerada uma das áreas economicamente mais importantes do país, localizada na região metropolitana do estado de São Paulo, a Região do Grande ABC Paulista (RGABCP) é composta por sete municípios, quais sejam: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Juntos, possuem diferentes características e estão situados em uma área de 635 km², com 2,5 milhões de habitantes.

Os municípios possuem um alto Índice de Desenvolvimento Humano municipal: Santo André, 0,815; São Bernardo, 0,805; São Caetano, 0,862; Diadema, 0,757; Mauá, 0,766; Ribeirão Pires, 0,784; Rio Grande da Serra, 0,749.

De acordo com o Censo Escolar (2020), a tabela 01 mostra os dados no número de escolas e de matrículas:

Tabela 1 – Municípios e características das escolas e matrículas

Municípios	Nº de escolas urbanas	Nº de escolas rurais	Nº de matriculados no Ensino Fundamental Anos Iniciais
Diadema	20	0	12.758
Mauá	15	0	2.201
Ribeirão Pires	9	0	2.295
Rio Grande da Serra	0	0	0
Santo André	49	0	17.081
São Bernardo	77	04	43.771
São Caetano do Sul	21	0	6.538

Fonte: Inep, Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2020).

O município de São Bernardo possuía o maior número de escolas e de matrículas no Ensino Fundamental, anos iniciais. Mauá é da cidade com menor número de alunos matriculados e de unidades de ensino.

Metodologia

A presente pesquisa parte de uma dissertação de mestrado defendida em 2021 e que analisa as propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada desenvolvidas por alguns municípios da região do Grande ABC Paulista, no tocante ao Ensino Fundamental, anos iniciais.

O Grande ABC possui sete municípios e deste foram apenas selecionadas quatro, considerando que uma das cidades, Mauá, possui apenas uma única escola de educação integral. Os outros dois municípios, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, não disponibilizam educação integral para o ensino fundamental.

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

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos

processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21-22)

Para dar conta do objetivo, foram entrevistadas 4 gestoras, profissionais responsáveis, das Secretarias de Educação, pelas propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada. Foram coletados dados, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, sobre o perfil das gestoras que se encontram “lotadas” nas Secretarias de Educação dos quatro municípios do Grande ABC Paulista. Os dados relacionam-se ao/à: Sexo; Idade; Moradia; Estado civil; Formação; Experiência; Carga horária semanal.

Ao mesmo tempo, também foram coletadas informações e indicações acerca dos seguintes eixos presentes nas propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada: objetivos da proposta, a organização dos conhecimentos, a produção de materiais didáticos, o projeto no contexto dos estudantes de inclusão, o regime de trabalho dos professores, a formação de professores, os espaços destinados ao projeto, as interfaces com outras Secretarias do município e o monitoramento das escolas.

A apreciação dos dados contou com a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977), compõe-se de três fases, quais sejam: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Primeiramente, foi organizado o *corpus* dos dados, depois, a partir de uma imersão nos mesmos, foram organizadas as unidades de registro e de contexto para as análises. A seguir, foram criadas e analisadas as categorias.

Resultados e discussões: o que dizem as propostas de Educação Integral

Os participantes desta pesquisa eram quatro mulheres, com idade média de 48,4 anos, desvio padrão 5,56, moradoras de Santo André (50%), Diadema e São Bernardo do Campo; todas formadas em Licenciatura Plena em Pedagogia; e três tinham algum tipo de Pós-graduação Lato Sensu e uma que estava concluindo o mestrado na área de educação. A totalidade realizou seus cursos superiores em instituição privada.

Em relação aos objetivos da proposta de Educação Integral, o município de Diadema defende uma proposta de Educação Integral tendo como principal objetivo melhorar a qualidade escolar e “atender a integralidade do aluno possibilitando diferentes oportunidades de aprendizagem através de oficinas organizadas por macrocampos, em jornada ampliada com atividades para o desenvolvimento de funções motora, cognitiva e emocional” (GESTORA_DIADEMA). O programa se chama “Cidade na Escola”.

Em Santo André, que possui dois projetos de educação integral (“Mais Saber” e o “Mais Saber Integral”), o objetivo está associado ao desenvolvimento global do indivíduo e à formação integral, além de buscar melhorar a qualidade da educação. O processo formativo das crianças deve “sanar dificuldades pedagógicas, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática” (GESTORA_SANTO ANDRÉ). Além disso, deve-se oportunizar espaços de participação, favorecendo a aprendizagem na perspectiva da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos.

Em São Bernardo do Campo, o objetivo atrela-se a melhorar a qualidade da educação e à construção de uma escola participativa, democrática e inclusiva, a fim de romper com “a dicotomia de turno e contraturno em que em dado período do dia as atividades assumem maior

importância” (GESTORA_SÃO BERNARDO). O Programa da cidade chama-se “Educar Mais”.

São Caetano tem objetivos que visam melhorar a qualidade da educação e “assegurar a qualidade de ensino e formação de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos e deveres, com olhar crítico em relação à realidade social” (GESTORA_SÃO CAETANO). O projeto prevê um turno para atividades acadêmicas curriculares e outro para as demais atividades. Acredita-se que, com este modelo, se pode promover a formação integral do indivíduo em todos os aspectos.

De fato, Santos (2009), analisando a ampliação do tempo escolar em propostas de educação integral, mostrou que a maioria dos projetos das redes estaduais tinham objetivos, entre outros, atrelados à melhoria da qualidade da educação.

As gestoras destas cidades concordaram que é relevante a formação de um ser humano capaz de desenvolver sua cidadania, respeitar a diversidade e os direitos humanos. O discurso destaca a formação integral e inclusiva, todavia, os objetivos das propostas são ainda muito similares aos da educação regular, apenas com um tempo ampliado onde correm as oficinas. Todavia, como afirma Guará (2006), o processo educativo integral tem de se diferenciar daquele já estabelecido no ensino regular.

Quanto à organização dos conhecimentos, em Diadema eles estão organizados na perspectiva curricular e extracurricular, nos moldes do programa Mais Educação. Há preocupação em oferecer um conteúdo multidisciplinar aos alunos dentro de macrocampos. Nesta organização, os estudantes podem desenvolver atividades nas oficinas de Robótica, Judô, Ciência Experimental e Esportes. A organização centra-se nas disciplinas e em oficinas. Existem oficinas de Letramento onde “as atividades estão relacionadas às disciplinas regulares e são desenvolvidas através de jogos e brincadeiras, especificamente nesta oficina existe uma preocupação muito grande em não oferecer mais do mesmo”. (GESTORA_DIADEMA).

Santo André também atua na perspectiva curricular e extracurricular nos moldes do programa Mais Educação. A organização da educação integral é dividida em dois projetos organizados em disciplinas e oficinas: Mais Saber e Mais Saber Integral. Ambos os programas atuam nas Artes (teatro, dança, pintura, desenho, modelagem), sustentabilidade (horta, reciclagem), atividades rítmicas e recreativas (brincadeiras, jogos corporais, capoeira, judô), música, entre outras.

Em São Bernardo do Campo, também é utilizada a perspectiva curricular e extracurricular nos moldes do programa Mais Educação. Os conteúdos são oferecidos dentro de macrocampos para “[...] propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção pedagógica e sempre alinhadas ao projeto político pedagógico da escola”. (GESTORA_SÃO BERNARDO)

O município de São Caetano, a organização dos conhecimentos, seguindo o programa Mais Educação, apresenta uma perspectiva curricular e outra extracurricular. São aulas regulares e oficinas dentro dos seguintes macrocampos: cultura e artes, cultura digital, direitos humanos em educação, educação econômica, educação em comunicação, esporte e lazer, investigação das ciências da natureza, meio ambiente, promoção da saúde.

De fato, Santos (2009, p. 31-32) indicou que os projetos de educação integral nas redes estaduais possuíam em comum a questão de terem um tempo específico para o ensino das

disciplinas do currículo, matutino, e outro, vespertino, para a realização das atividades organizadas em oficinas.

Há uma similaridade, apesar das diferenças locais, na organização dos conhecimentos. Nestes municípios, a organização segue o modelo de aulas regulares e oficinas organizadas no que o Programa Mais Educação chamou de “macrocampos” de conhecimento extracurricular. Todavia, para Libâneo (2014), este modelo de processo de ensino-aprendizagem acaba valorizando alguns conhecimentos, sobretudo o das disciplinas, em detrimento de outros. As atividades das oficinas, neste formato, podem acabar sendo desvalorizadas.

Na questão da produção de materiais didáticos, salienta-se que não são produzidos materiais específicos para a educação integral em nenhum dos municípios analisados. Em geral, são utilizados os mesmos do ensino regular. Em São Bernardo, foi elaborado um documento para subsidiar as formações docentes, ao longo do período de 2017 a 2018. O documento auxilia o Programa “Educar Mais” no que se refere às propostas pedagógicas para apoiar e qualificar o trabalho de gestores e de educadores na organização do tempo, dos espaços a partir do estudo, reflexão, discussão sobre aspectos constitutivos da educação em tempo integral.

Todavia, registra-se que a produção de material deveria ser parte de um projeto para professores, já que este processo poderia levá-los a pesquisar e aprender e isso possibilitaria melhorar a formação docente.

Em relação ao projeto no contexto dos estudantes de inclusão, todos os municípios possuíam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender seus alunos. Este serviço trabalhava de forma colaborativa com a gestão da escola, com psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e assistentes sociais. Trata-se de uma equipe que acompanha o trabalho educacional dos alunos a partir das demandas das unidades escolares e realiza juntamente com a Equipe Gestora, conforme as singularidades de cada aluno.

Em Diadema e em Santo André, os profissionais da educação inclusiva eram os mesmos que trabalhavam na educação regular. Neste sentido, as gestoras destas duas cidades justificam ser necessário uma avaliação de cada criança para entender se elas conseguem participar das atividades da educação integral, com algum grau de autonomia, uma vez que ainda não dispõem de apoio pedagógico exclusivo.

Em São Bernardo, a gestora indicou que a rede possui profissionais de apoio, auxiliares, estagiários em pedagogia ou professor com ampliação de carga horária para apoio a alunos com deficiência nas escolas de Educação de Tempo Integral. Esse grupo atende os alunos em termos de alimentação, locomoção e higiene e suas necessidades diárias na escola.

A rede de São Caetano trabalha com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A cidade conta com um profissional para apoio em cada escola. Eles atendem alunos do público-alvo, entre outros. Trata-se de um atendimento diferenciado.

Todos os municípios contavam com um projeto de educação inclusiva, mostrando preocupações na educação integral com os alunos. Não existiam diferenças no tratamento dos alunos em relação ao ensino regular. Como indicou Nunes (2009), na educação integral, busca-se o acesso de todos, ricos e pobres, com aptidões e interesses diferentes. O foco deve estar na individualidade de cada um.

Na questão do regime de trabalho dos professores, os municípios do Grande ABC analisados possuem diferentes tipos. Em Diadema, os professores são estatutários. Estagiários também são selecionados para atuar na educação integral. Em São Bernardo e São André,

também estatutários, porém, neste último, existe uma pequena quantidade de celetistas. Em São Caetano, os professores são celetistas. As formas de contratação de professores, nestes quatro municípios, é a mesma: concurso público.

Quanto à formação de professores, na cidade de Diadema, ela é organizada por temas referentes à cada macrocampo. Ela é realizada pelos articuladores, coordenadores do Programa, que participam de formações mensais, às vezes internas e outras externas. Em Santo André, ela ocorre mensalmente para os grupos de monitores, professores e coordenadores do programa, nas diversas áreas desenvolvidas nos projetos e evidenciando as diversas linguagens e objetivos.

Em São Bernardo, a formação é realizada pelos Orientadores Pedagógicos das escolas. São realizados estudos e discussões com foco na formação integral dos alunos e nos desafios e avanços que este atendimento apresenta. Em São Caetano, toda formação é realizada pelo Centro de Formação voltada para os macrocampos.

Observa-se que, em raras ocasiões, a formação é específica para os profissionais da educação integral. Em geral, ela tem o mesmo formato do ensino regular. Todavia, para a formação de professores em educação em tempo integral é necessário romper com as formas tradicionais já estabelecidas na educação regular (SILVA, 2014). É necessária uma formação diferente, voltada para a inovação. Um contexto em que o professor deve oportunidades de formação permanente. (DEMO, 2007)

Em relação aos espaços destinados ao projeto, em Diadema a gestora da cidade indicou que quando a educação integral foi “implementada, a rede não estava preparada para atender as crianças no contraturno no mesmo espaço que aconteceu [ensino] regular, então, uma das funções da articuladora era buscar em todos os lugares da escola, espaços que fossem possíveis para desenvolver atividades” (GESTORA_DIADEMA). Algumas escolas têm algum tipo de parceria com clubes. Em 2020, a rede ainda não possuía nenhuma unidade escolar que funcionasse com exclusividade para educação integral. Os alunos frequentam a escola regular em um período, acabam sendo organizados no outro em “cantinhos” como meia quadra, pátios, quintais e corredores.

Santo André também trabalha com a estrutura de turno e contraturno. Das unidades escolares destinadas ao ensino de educação integral, em nenhuma delas, o espaço fica totalmente disponível para que as crianças que também fazem uso de “cantinhos”. Recentemente, espaços como centro comunitários e de convivência (Centro Educacional de Santo André) também têm sido usados.

São Bernardo e São Caetano disponibilizam prédios exclusivos para o funcionamento da educação integral. Os alunos que frequentam o espaço pela manhã, são os mesmos que utilizam o local no período da tarde. Para a gestora de São Bernardo “a escolha dos locais para o funcionamento da educação integral, a princípio foram por prédios que não existe grande demandas de matrículas.” Para ela, “[...] fica difícil num bairro muito populoso, extinguir um dos turnos de aula para funcionar com somente a metade dos alunos matriculados”. (GESTORA SÃO BERNARDO)

Todas as gestoras indicaram não haver previsibilidade de algum programa de construção, ampliação ou reestruturação de prédios que atendam ao padrão arquitetônico da educação integral, em 2020. Elas também sinalizaram a falta de recursos para adequação dos espaços. Contudo, uma das premissas da educação integral é justamente a convivência com outros ambientes para a ampliação de espaços das aprendizagens.

Na questão das interfaces com outras Secretarias do município, todas as gestoras indicaram que elas são ocasionais. Diadema conta com o “Programa Jovens empreendedores mirins” do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) parceria que já acontece há 5 anos na cidade; com o Programa “Pista Certa” de segurança no trânsito parceria com a Fundação Mapfre; o Programa “Cia Sopa de Comédia” que, através do teatro, apresenta vivências relacionadas ao trabalho infantil e prevenção de acidentes. Há ainda uma parceria com o “FutebolNet”. Este projeto capacita os educadores para a realização de atividades que visam desenvolver valores como: respeito, trabalho em equipe, esforço e humildade.

Santo André conta com uma parceria com o SEBRAE, como em Diadema. A gestora da cidade lembra que o projeto “Jovens Empreendedores do SEBRAE” não trouxe nenhum custo aos cofres da cidade.

Em São Bernardo existe uma parceria com o Consulado da Itália e a escola de italiano “Bell’ Itália”, que oferece formação para alguns professores da rede, para atuarem com alunos de 3º, 4º e 5º anos. Em São Caetano, as aulas de idiomas ocorrem em parceria com a escola de línguas.

Por fim, quanto ao tipo de monitoramento das escolas, a Gestora de Diadema indicou que o acompanhamento dos jovens é realizado juntamente com os professores, a partir de sondagens diagnósticas.

Em Santo André “o acompanhamento é realizado pela equipe gestora e pelo coordenador voluntário do programa, direcionados pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação. (GESTORA SANTO ANDRÉ). Em São Bernardo o “acompanhamento das ações é realizado pelos Orientadores Pedagógicos, Equipe de Orientação Técnica, em consonância com a Equipe de Chefiadas da Seção de Ensino Fundamental, estabelecendo parceria com a Equipe Gestora das escolas”. (GESTORA SÃO BERNARDO). Já em São Caetano, o monitoramento é realizado pelos docentes, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, mas também é feito pelos profissionais do Centro de Formação.

Percebe-se, nas falas das gestoras, uma atenção em esclarecer que existe sim acompanhamento pedagógico. Eles são feitos por diferentes profissionais como membros do conselho de ciclo, coordenadores pedagógicos, equipes gestoras e até por equipes das secretarias de educação. Todavia, vale registrar que o acompanhamento realizado é similar ao que é realizado no ensino regular e incide mais fortemente sobre IDEB.

Considerações finais

Esta pesquisa reuniu evidências sobre as propostas de Educação Integral em Jornada Ampliada desenvolvidas por alguns municípios da região do Grande ABC Paulista, no tocante ao Ensino Fundamental, anos iniciais, a partir dos objetivos, organização dos conhecimentos, espaços utilizados, entre outras questões.

Tais evidências revelam que em boa parte do que foi analisado nas propostas, sobretudo na formação de professores, nos espaços destinados ao projeto, nas interfaces com outras Secretarias do município e no monitoramento das escolas, há um caráter de improvisação, sem diretrizes definidas.

Um quadro muito particular foi encontrado a partir de similaridades e diferenças entre as propostas. No primeiro grupo, os objetivos das propostas possuíam ideias e ideais muito similares, todavia eles também faziam parte daqueles almejados no ensino regular. Ou seja, buscava-se melhorar a qualidade da educação, desenvolver a formação de um ser humano capaz de desenvolver sua cidadania, ter respeito pela diversidade, pelos direitos humanos, uma formação integral e inclusiva.

Na organização dos conhecimentos, em geral, as propostas apresentam um modelo de aulas regulares e de oficinas e atividades baseadas nas indicações do Programa Mais Educação. Além disso, nenhum município produzia seus próprios materiais didáticos para a educação integral, eles utilizam aqueles que eram usados no ensino regular.

Todas as cidades possuíam projetos de educação inclusiva na educação integral com características bastante similares. Os profissionais e o atendimento das crianças e dos jovens ocorriam da mesma forma que ocorria com os alunos do ensino regular.

A formação de professores, que ocorria em todos os municípios analisados, em poucos momentos era específica para os profissionais da educação integral, que seria o desejado. Em geral, a formação tinha o mesmo formato do ensino regular.

Por fim, destaca-se que todas as cidades possuíam algum tipo de monitoramento dos alunos. Todavia, em geral, esse acompanhamento era realizado de forma similar ao que ocorria no ensino regular, mas por diferentes profissionais.

No segundo grupo, das diferenças, os municípios do Grande ABC analisados possuíam diferentes tipos de regime de trabalho, entre eles estatutários e celetistas, particularidades ligadas à história da educação de cada cidade.

Quanto aos espaços, São Caetano e São Bernardo possuíam prédios exclusivos para o funcionamento da educação integral. Nestas cidades, no período matutino eram realizadas aulas regulares das disciplinas, e, no vespertino, as oficinas. Os outros municípios, contudo, em geral, contavam com “cantinhos” como meia quadra, pátios, quintais e corredores para organizar as oficinas e atividades da educação integral.

Havia também diferenças quanto às interfaces da proposta de educação integral com outras Secretarias do município. Algumas contavam com parcerias com instituições de qualidade reconhecida como o Sebrae, mas elas eram ocasionais.

Este quadro encontrado, que inclui objetivos bem delineados, projetos de educação inclusiva, entre outras questões, demonstra alguns avanços dos municípios em relação à educação integral. No entanto, é necessário avançar para romper e dissociar as propostas que são realizadas no ensino regular.

Referências

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, v. 65, p. 3-10, maio 1988.

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

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

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

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

DEMO, Pedro. Escola de tempo integral. TEIA - UFMG. UnB, 2007. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/ESCOLA-DE-TEMPO-INTEGRAL.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

FASHOLA, O. S. Review of extended-day and after-school programs and their effectiveness. Report n. 24. Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, out. 1998. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424343.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

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

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

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

GUARÁ, I. M. F. R. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.15-31, abr. 2009.

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

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MACHADO, C.; NASCIMENTO, T. C. Educação integral e escola de tempo integral: panorama da produção em periódicos de 2008 a 2016. In: COLARES, M. L. I. S.; JEFFREY, D. C.; MACIEL, A. C. **A educação integral como objeto de estudo**: mais que um tempo... além dos espaços. Pará: UFOPA, 2018, v. 1, p. 13-32.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22 n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

SANTOS, S. V. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios. In: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al. (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014, p. 15-32.

SILVA, L. R. da; QUEIROZ, A. E. S. A Concepção de currículo no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNICAMP, 24, 2016, Campinas, Galoá. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá: UNICAMP, 2016. Disponível em: <<https://proceedings.science/unicamp-pibic/pibic-2016/papers/a-concepcao-de-curriculo-no-programa-ensino-integral-do-estado-de-sao-paulo>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

WITTE, K.; VAN KLAVEREN, C. The influence of closing poor performing primary schools on the educational attainment of students. **Educational Research and Evaluation**, v. 20, n. 4, p. 290-307, 2014.