

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral no Estado de São Paulo: modelos e experiências

Integral and Full-Time Education Policies in the State of São Paulo: models and experiences

Políticas de Educación Integral en Tiempo Integral en el Estado de São Paulo: modelos y experiencias

Cláudia da Mota Darós Parente¹

Citação: PARENTE, C. M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral no Estado de São Paulo: modelos e experiências. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 11, n. 24. Dezembro de 2017.

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo descrever, categorizar e analisar diferentes modelos de educação integral em tempo integral no estado de São Paulo. Por meio de pesquisa eletrônica, tipo *survey*, realizada com os municípios paulistas, foi possível caracterizar suas experiências de tempo integral no ensino fundamental. Com base na tipologia de políticas de educação integral em tempo integral (PARENTE, 2016a), foram analisadas categorias relativas à formulação e à implementação da política. A pesquisa evidenciou, entre outros elementos, a existência de diferentes modelos de políticas de educação integral em tempo integral no estado de São Paulo, a maioria formulada no âmbito de diferentes esferas governamentais e utilizando como estratégia o atendimento em tempo integral de forma parcial nos estabelecimentos de ensino. Além disso, a maioria das políticas foi implementada por meio do uso de diferentes espaços escolares e não-escolares, sob a responsabilidade de profissionais com diferentes vínculos.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Política Educacional; São Paulo.

Abstract:

The paper aims to describe, categorize and analyze different models of the integral and full-time education in the state of São Paulo. By means of an electronic research (survey), carried out with the municipalities of São Paulo, it was possible to characterize their full-time experiences in elementary education. Based on the typology of the integral and full-time education policies (PARENTE, 2016a), categories were analyzed regarding the formulation and implementation of the policy. The research evidenced, among other elements, the existence of different models of the integral and full-time education policies in the state of São Paulo, the most of them formulated within different governmental spheres and using, as a strategy,

¹ Doutora em Educação (UNICAMP). Professora do Departamento de Administração e Supervisão Escolar (Campus Marília) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Campus Presidente Prudente) da UNESP – Universidade Estadual Paulista. Email: claudiadaros@marilia.unesp.br

the full-time education only in some schools. In addition, most of the policies were implemented through the use of different school and non-school spaces, under the responsibility of professionals with different links.

Key-words: Full-time Education; Educational Policy; São Paulo.

Resumen:

El presente artículo tiene como objetivo describir, categorizar y analizar diferentes modelos de educación integral a tiempo completo en el estado de São Paulo. A través de investigación electrónica realizada con las municipalidades de São Paulo, fue posible caracterizar sus experiencias de tiempo completo en la enseñanza fundamental. Con base en la tipología de políticas de educación integral a tiempo completo (PARENTE, 2016a), se analizaron categorías relativas a la formulación y implementación de la política. La investigación evidenció, entre otros elementos, la existencia de diferentes modelos de políticas de educación integral a tiempo completo en el estado de São Paulo, la mayoría formulada en el ámbito de diferentes esferas gubernamentales y utilizando como estrategia la atención a tiempo completo de forma parcial en los establecimientos de enseñanza. Además, la mayoría de las políticas fueron implementadas a través del uso de diferentes espacios escolares y no escolares, bajo la responsabilidad de profesionales con diferentes vínculos.

Palabras clave: Educación en Tiempo Completo; Política Educativa; San Pablo.

Introdução

Anteriormente à aprovação da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), a educação integral em tempo integral ocupou a agenda político-educacional por diversas vezes ao longo do século XX, resultando na formulação e na implementação de algumas políticas. Na década de 1950, pode-se citar a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na Bahia, composto arquitetonicamente por Escola-Classe e Escola-Parque. O Centro foi resultado, entre outros, das concepções, ideias e projetos de Anísio Teixeira (EBOLI, 1983; NUNES, 2009). Na década de 1980, é possível citar os Centros Integrados de Educação Pública, CIEPs (CAVALIERE; COELHO, 2003).

Tendo em vista as indicações legais da LDB e do Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001), nos primeiros anos de 2000, surgiram inúmeras políticas de ampliação da jornada escolar por todo o Brasil, a exemplo do Projeto Escola de Tempo Integral, no estado de São Paulo, criado em 2005 (CAÇÃO, 2017); do Programa Bairro-Escola, em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro e do Escola Integrada, em Belo Horizonte, Minas Gerais, ambos criados em 2006 (MOLL, 2012). No âmbito nacional, deve-se destacar a criação do Programa Mais Educação, em 2007 (BRASIL, 2007a; 2010; PARENTE, 2017).

Os exemplos de políticas citados ilustram a ação do governo na área da educação, especificamente no que se refere à ampliação da jornada escolar e/ou do tempo integral.

Neste artigo, concebe-se a política pública como

[...] um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de

objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAVIA, 2006, p. 29).

Com base nesse conceito, deseja-se destacar as várias possibilidades de materialização das políticas de educação integral em tempo integral em nosso país, tendo em vista os inúmeros fatores que incidem em sua configuração.

É fato que a forma como a educação brasileira está organizada possibilita a formulação e a implementação de políticas com diferentes desenhos e intencionalidades. Desde a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), os municípios ganharam *status* de entes federativos, o que, no campo educacional, significa que podemos ter mais de 5.570 formas de organizar a educação. Em que pese a existência de uma legislação nacional, a exemplo da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Plano Nacional de Educação, Lei. 13.005 (BRASIL, 2014), e das várias Resoluções emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, o fato é que estados, municípios e Distrito Federal possuem boa margem para definição de suas políticas, incluindo suas políticas de educação integral em tempo integral, foco do presente artigo.

Em âmbito nacional, crescem os dados relativos ao número de estabelecimentos e matrículas em tempo integral em toda a educação básica (PARENTE, 2014). Os dados quantitativos revelam que, sobretudo na última década, União, estados, municípios e Distrito Federal passaram a formular e a implementar diferentes políticas de educação integral em tempo integral e/ou de ampliação da jornada escolar em todo o país, e tais políticas foram formuladas e impulsionadas por meio de alguns determinantes político-legais (PARENTE, 2016a). Essa diversidade de políticas é fruto de distintas concepções de educação e de sujeitos educativos; é resultado de opções políticas, pedagógicas e curriculares; é ainda determinada por questões técnicas, administrativas, físicas, materiais e financeiras. Captar essa diversidade e deixar vir à tona os diferentes modelos que estão se configurando, suas opções, perspectivas, dificuldades e avanços, é também produzir elementos para uma análise mais atenta dos rumos das políticas de educação integral em tempo integral.

Assim, o presente artigo apresenta alguns resultados da pesquisa “Educação Integral em Tempo Integral: modelos, experiências e práticas no estado de São Paulo”, que teve como objetivo descrever, categorizar e analisar os diferentes modelos, experiências e práticas de educação integral em tempo integral nos municípios

paulistas. Neste artigo, pretende-se responder a dois questionamentos principais: Quais os principais modelos e experiências de educação integral em tempo integral desenvolvidos pelos municípios paulistas e suas principais características? Como as políticas municipais estão se configurando para atingir a meta relativa ao tempo integral definida pelos planos de educação?

Para responder a essas perguntas foi feita a análise dos dados coletados por meio de pesquisa eletrônica, tipo *survey*, enviada aos municípios paulistas para caracterizar suas políticas, experiências e modelos de tempo integral no ensino fundamental.

O Ensino Fundamental em tempo integral das redes municipais paulistas: delimitando a pesquisa

Com base nos dados do Censo Escolar de 2016, no estado de São Paulo, dos 645 municípios, 621 (96%) possuíam experiências de educação em tempo integral em alguma etapa da educação básica pública municipal². Dos 621 municípios com experiências de educação em tempo integral na rede municipal: 99% possuíam experiências de educação em tempo integral na educação infantil, 64% no ensino fundamental e 1% no ensino médio.

Diante desse quadro de atendimento em tempo integral no estado de São Paulo, em 2016, foi desenvolvida uma pesquisa eletrônica, tipo *survey*³, por meio do *Google Drive*⁴ dirigida a todos os municípios paulistas, como o objetivo de identificar modelos e experiências de educação integral em tempo integral no estado. O questionário da pesquisa apresentava 40 questões fechadas e abertas e foi encaminhado aos Dirigentes Municipais de Educação por *email*. A divulgação da pesquisa teve o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-SP). Obteve-se um retorno de 93 municípios paulistas (14%). Dos municípios que responderam ao questionário, 74 possuíam experiências e práticas em educação integral em tempo integral na Educação Básica (12% dos 621 municípios com matrículas em educação em tempo integral no

² Dados extraídos dos Microdados do Censo da Educação Básica de 2016 e disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão, especificamente para esta pesquisa (INEP, 2017).

³ Na pesquisa de levantamento, ou tipo *survey*, “[...] procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados. [...] Dentre as principais vantagens dos levantamentos estão: conhecimento direto da realidade. [...] Economia e rapidez. [...]. Quantificação” (GIL, 2008, p. 55).

⁴ É possível fazer questionários eletrônicos por meio dos Formulários do *Google*.

estado) e 55 possuíam experiências no âmbito do ensino fundamental, foco desta análise.

No entanto, analisando-se as informações dos 55 municípios que responderam ao questionário e cruzando as informações com os dados do Censo Escolar de 2016, foram identificados três municípios que não se encontravam entre os que ofereceram efetivamente tempo integral no ensino fundamental. Isso pode ocorrer por diversas razões, entre elas, algum equívoco por parte do respondente ou mesmo o não lançamento correto das informações no Censo Escolar, no que se refere às atividades complementares, por exemplo. Conforme o Decreto n. 6.253, para efeito de distribuição de recursos entre os entes federativos, educação básica em tempo integral é “[...] a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares [...]” (BRASIL, 2007b). Assim, deve-se lançar no Censo Escolar tanto as matrículas em tempo integral numa mesma turma de escolarização, bem como aquelas oriundas da junção de turmas de escolarização e turmas de atividades complementares que, juntas, formam a jornada integral de, no mínimo, 7 horas diárias, cinco dias da semana. Parente (2012) evidencia as diversas possibilidades de incongruências no lançamento das informações do Programa Mais Educação, por exemplo, caso de alguns dos municípios citados. Por isso, resolvemos excluir os três municípios na análise dos dados.

Assim, dos 399 municípios com experiências de tempo integral no ensino fundamental no estado de São Paulo, participaram da pesquisa 52 municípios (13%).

Em termos geográficos, a pesquisa teve boa representatividade. Tendo em vista as 15 regiões administrativas do estado de São Paulo, municípios de 13 regiões participaram da pesquisa, sendo: região de Araçatuba (4%), região de Araraquara (2%), região de Barretos (2%), região de Campinas (17%), região de Franca (2%), região de Marília (19%), região de Presidente Prudente (15%), região de Registro (2%), região de Ribeirão Preto (6%), região de Santos (8%), região de São José do Rio Preto (4%), região de São Paulo (6%) e região de Sorocaba (13%). Nenhum município das regiões de Bauru e de São José dos Campos respondeu ao questionário.

Tomando-se como referência a classificação do IBGE, no que se refere aos grupos de municípios por tamanho populacional, dos 52 municípios participantes: 10% tinham até 5 mil habitantes; 10% tinham entre 5.001 e 10.000 habitantes; 11% tinham entre

10.001 e 20 mil habitantes; 23% tinham entre 20.001 e 50.000 habitantes; 10% tinham entre 50.001 e 100 mil habitantes; 29% tinham entre 100.001 e 500 mil habitantes; e 7% tinham mais de 500 mil habitantes.

No que se refere aos respondentes da pesquisa, a maioria dos questionários eletrônicos (25%) foi respondida pelos Secretários/Dirigentes Municipais de Educação; 23% foram respondidos por Supervisores; 19% por Técnicos da Secretaria/Diretorias/Departamento de Educação; 11,5% por Coordenadores Pedagógicos; 11,5% por pessoas com outras funções/cargos.

A análise dos modelos e experiências de educação em tempo integral nas escolas de ensino fundamental do estado de São Paulo foi feita com base na tipologia de políticas de educação integral em tempo integral (PARENTE, 2016a), considerando-se os seguintes elementos: formulação da política (normatização da política, argumento para formulação da política, abrangência da política) e implementação da política (existência de relações intersetoriais e de relações público-privadas, origem dos recursos para a implementação da política, espaço da ação educativa, formação e vínculo do responsável pela ação educativa, organização e integração curricular, prática da avaliação na escola em tempo integral, carga horária das escolas em tempo integral e alimentação escolar)⁵.

A Formulação de Políticas de Educação Integral em Tempo Integral nos municípios de São Paulo

Quanto à formulação da política, as políticas de educação integral em tempo integral podem ser classificadas em: 1) ações “[...] formuladas e implementadas no mesmo âmbito administrativo”; 2) “[...] ações [...] formuladas e implementadas por diferentes esferas de governo” (PARENTE, 2016a, p. 576). Com base nessa classificação, a presente pesquisa identificou três grupos de municípios: municípios com experiências formuladas apenas no âmbito da administração municipal; municípios com experiências formuladas tanto pela administração municipal como por outras esferas de governo (estadual e/ou federal); municípios com experiências provenientes apenas de adesões a programas formulados em outras esferas de governo (estadual e/ou federal).

A pesquisa verificou que, dos 52 municípios com experiências em tempo integral no ensino fundamental, a maioria (48%) possuía experiências formuladas tanto no âmbito da administração municipal como por adesão a programas ou ações de outras

⁵ O presente estudo amplia algumas categorias de análise para além do estudo citado como referência.

esferas de governo (estadual e/ou federal); 29% dos municípios possuíam experiências formuladas apenas no âmbito da administração municipal; e 23% possuíam apenas experiências provenientes de adesões a programas formulados em outras esferas de governo (estadual e/ou federal).

Entre os programas federais existentes para oferta da educação em tempo integral no ensino fundamental é evidente a importância do Programa Mais Educação, citado por 52% dos municípios. No entanto, há que destacar que, na análise dos questionários, foram identificados dois grupos de municípios entre os modelos apontados em Parente (2016b): educação em tempo integral centrada no Programa Mais Educação e educação em tempo integral com a colaboração do Programa Mais Educação. Ou seja, em 23% dos municípios analisados na pesquisa, a política de educação em tempo integral era totalmente dependente do Programa Mais Educação. Em 15% dos municípios analisados, o Programa atuava como colaborador e/ou como mais uma ação de tempo integral entre outras que congregam a política municipal.

Uma análise mais detalhada das informações presentes no questionário evidencia que, muitas vezes, o Programa Mais Educação deu início ao investimento municipal na educação em tempo integral, tendo em vista que, em vários casos, o governo federal parou de fornecer recursos por meio do Programa e a administração municipal deu continuidade às ações anteriormente desenvolvidas, o que corrobora com a afirmação de Leclerc e Moll (2012) de que o programa pode atuar como indutor de políticas na área.

Quanto à normatização da política, pode-se classificar as políticas aqui em análise de duas formas: “[...] políticas de educação integral em tempo integral estruturadas [...]” e “[...] políticas de educação integral em tempo integral semiestruturadas [...]” (PARENTE, 2016a, p. 575-576).

No âmbito do questionário formulado, os municípios tinham três opções de respostas: 1) O tempo integral no ensino fundamental está devidamente estruturado e normatizado; 2) o tempo integral no ensino fundamental já tem algumas definições e está em processo de normatização; 3) o tempo integral no ensino fundamental não possui nenhuma normatização. O questionário continha ainda a seguinte orientação: “Por normatização compreende-se qualquer documento legal que faça referência às ações, projetos, propostas ou planos implementados pelo município”. Além disso, os municípios precisavam justificar a resposta, informando as normatizações existentes, se

fosse o caso. A análise dos questionários demonstrou que houve dificuldade dos municípios em diferenciar: 1) normatizações no âmbito do município e normatizações do governo federal; 2) tempo integral normatizado e tempo integral em processo de normatização.

Assim, 35% dos municípios informaram que o tempo integral no ensino fundamental estava devidamente estruturado e normatizado. Justificaram as normatizações por meio de diferentes documentos: lei, lei complementar, decreto, portaria, resolução, diretrizes administrativas e pedagógicas, regimento, matriz curricular, histórico escolar, cadastro na Prodesp⁶, projetos específicos, Plano Municipal de Educação. Adicionalmente, 31% dos municípios responderam que o tempo integral no ensino fundamental já tinha algumas definições e estava em processo de normatização. Alguns desses municípios indicaram os seguintes documentos que justificam a resposta “em processo de normatização”: Plano Municipal de Educação, Plano de Carreira do Magistério, Regimento Interno das Escolas, Plano de Ação, Instrução Normativa, Processo Seletivo de Monitores. Além disso, alguns municípios citaram o cumprimento de determinadas legislações definidas em âmbito nacional, a exemplo da Lei n. 9.394/1996 e legislações específicas relativas ao Programa Mais Educação, do qual muitos participavam. A pesquisa identificou também que 25% dos municípios não possuíam nenhuma normatização relativa ao tempo integral no ensino fundamental. Por fim, cabe destacar que 9% dos municípios, apesar de indicarem que o tempo integral estava devidamente estruturado, informaram apenas que cumpriam as normas do Programa Mais Educação do governo federal, ou seja, fizeram referência apenas à adesão a um programa federal, o que já seria, em si, um documento normativo no âmbito municipal. Porém, não avançaram para a criação de uma política municipal devidamente estruturada.

Quanto ao **argumento para formulação da política**, pode-se classificá-las em: “[...] políticas de educação integral em tempo integral sustentadas por argumentos pedagógicos *a priori* [...]” ou “[...] políticas de educação integral em tempo integral sustentadas por argumentos sociais *a priori* [...]” (PARENTE, 2016a, p. 579).

⁶ A Prodesp, Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo, é uma empresa de economia mista (Sociedade Anônima Fechada). Seus principais acionistas são a Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo e o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (IPESP). Informações disponíveis em: <http://www.prodesp.sp.gov.br/empresa/estrutura.asp>. Acesso em: 24 ago. 2017.

A análise dos questionários mostrou que, em 73% dos municípios, o principal argumento da política foi pedagógico, tendo em vista que a educação integral em tempo integral pode ampliar as oportunidades educativas e melhorar a qualidade da educação; 27% dos municípios informaram que o principal argumento da política foi social, tendo em vista que a educação integral em tempo integral pode minimizar a vulnerabilidade social e oferecer mais recursos aos alunos social e economicamente desfavorecidos.

Quanto à **abrangência da política**, as políticas de educação em tempo integral podem ser classificadas em “[...] políticas que universalizam o tempo integral na educação básica e políticas que implementam o tempo integral de forma parcial” (PARENTE, 2016a, p. 573). Com base nessa classificação, ao cruzar os dados coletados por meio dos questionários aplicados aos municípios com os dados do Censo Escolar de 2016, foi possível verificar a abrangência do atendimento em tempo integral, tomando-se como referência o quantitativo de escolas públicas de ensino fundamental e aquelas que oferecem tempo integral. Assim, verificou-se que a grande maioria (71%) oferecia tempo integral em parte de suas escolas, ao passo que apenas 29% ofereciam tempo integral na totalidade das escolas que atendem a essa etapa da educação básica. Esse tipo de oferta (parcial) é uma das opções político-pedagógicas que muitos municípios vêm adotando nos últimos anos, o que pode ser explicado, entre outros aspectos, pela questão financeira e pela focalização de determinadas regiões, escolas ou grupos de alunos com perfis específicos.

A Implementação de Políticas de Educação Integral em Tempo Integral nos municípios de São Paulo

Os dados coletados por meio dos questionários eletrônicos evidenciaram que existiam experiências de educação em tempo integral iniciadas entre 1994 e 2016. Em muitos municípios existia mais de uma ação/programa/projeto para consolidação do tempo integral e, na maioria dos casos, cada ação teve início em momento específico. No entanto, uma análise mais apurada identificou que, na maioria dos 52 municípios (54%), a primeira ação de tempo integral teve início entre 2013 e 2016, ou seja, no contexto de discussão e aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005, que estabelece a meta 6 relativa à ampliação de matrículas e estabelecimentos de ensino em tempo integral (25% e 50%, respectivamente) (BRASIL, 2014). Vale destacar que apenas duas ações em dois municípios (4%) tiveram início na década de 1990.

Quanto à **existência de relações intersetoriais**, de acordo com Parente (2016a, p. 577), as políticas de educação integral em tempo integral podem ser classificadas em: “[...] políticas de educação integral em tempo integral implementadas no âmbito da Secretaria de Educação [...]” e “[...] políticas de educação integral em tempo integral implementadas intersetorialmente [...]”. O questionário apresentava a seguinte orientação aos municípios: “As relações intersetoriais são compreendidas como as relações estabelecidas entre os diferentes setores da administração pública municipal: educação, saúde, esporte, cultura, assistência social, meio ambiente etc”.

Nesta pesquisa, em 56% dos municípios analisados, as experiências existentes eram implementadas apenas pela Secretaria Municipal de Educação, sem existência de relações intersetoriais. Em contrapartida, 40% dos municípios informaram que desenvolvem as ações de tempo integral no ensino fundamental por meio de relações intersetoriais, envolvendo outros órgãos da administração pública. Cabe destacar que 4% dos municípios não responderam essa questão.

Dos municípios que fizeram menção à existência de relações intersetoriais, alguns destacaram Secretarias, Departamentos, Diretorias e/ou órgãos do governo ligados às seguintes áreas: Saúde (38%), Cultura (38%), Assistência Social (43%), Meio Ambiente (38%) e Esporte (38%).

Quanto à **existência de relações público-privadas**⁷ é possível classificar as políticas de educação integral em tempo integral de duas formas: “[...] implementadas pelo Poder Público” e “[...] implementadas por meio de parcerias público-privadas” (PARENTE, 2016a, p. 578).

Os dados apontaram que, na grande maioria (71%) dos municípios, as ações de tempo integral no ensino fundamental eram implementadas apenas pelo Poder Público (instituições públicas), por meio de ações intersetoriais ou não, conforme apontado anteriormente. Em apenas 19% dos municípios, as ações de tempo integral no ensino fundamental eram implementadas pelo Poder Público (instituições públicas) e também

⁷ Por meio da Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004, foram instituídas normas gerais para realização de licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública (BRASIL, 2004). No entanto, no âmbito do presente trabalho, os termos “relações público-privadas” e “parcerias público-privadas” estão sendo utilizados de forma genérica, a fim de captar qualquer relação entre instituições públicas e instituições privadas de qualquer natureza. Assim, foi dada a seguinte orientação aos municípios em relação às relações público-privadas: “[...] parceria entre o Poder Público e instituições privadas (instituições/organizações não governamentais) para desenvolvimento das experiências de educação integral em tempo integral”. Por fim, cabe destacar que as respostas ao questionário não evidenciaram a existência de “parceria público-privada” que se enquadre na legislação citada.

por meio de relações público-privadas. Há que se destacar que 10% dos municípios não responderam essa questão.

Analizando-se as respostas dos municípios que informaram haver algum tipo de relação público-privada, pode-se citar algumas das instituições referenciadas pelos participantes da pesquisa, a maioria, sem fins econômicos: Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB), Legião da Boa Vontade (LBV), Pastoral do Menor, Fundações ligadas a empresas/indústrias específicas, Clube de Lazer, Associação de Pais e Amigos dos Expcionais (APAE), Sindicato, Paróquia da Igreja Católica, Unimed (Cooperativa de Médicos), Universidade Pública e Particular, Instituição Financeira Cooperativa de Crédito, Associação de Bairro, Empresas Privadas. Associação Cultural e Esportiva⁸.

Articulada à questão das relações público-privadas está a questão da **origem dos recursos para a implementação da política**. Assim, é possível que existam políticas de educação integral em tempo integral: “[...] implementadas com recursos públicos [...]” ou “[...] implementadas com recursos públicos e privados [...]” (PARENTE, 2016a, p. 577). No questionário aplicado aos municípios, o termo “recursos” foi devidamente caracterizado, orientando-se os municípios a considerarem “[...] os vários tipos de recursos: financeiros, humanos, materiais, físicos, pedagógicos, etc”.

No que se refere aos recursos para implementação do ensino fundamental em tempo integral, a maioria dos municípios (83%) respondeu que as ações de tempo integral no ensino fundamental eram implementadas apenas com recursos públicos. Apenas 17% dos municípios informaram que as ações de tempo integral no ensino fundamental eram implementadas com recursos públicos e com recursos privados, seja por meio de repasses ou por meio de cessões de espaços físicos, de recursos humanos, materiais e pedagógicos. Um dos municípios, embora tenha assinalado a existência de parceria público-privada, informou não haver recursos de origem privada. Uma análise mais detalhada das respostas identificou que a parceria citada refere-se ao atendimento, na rede pública, de alunos provenientes de instituições de medidas socioeducativas e de instituições que atendem alunos público-alvo da educação especial. Ou seja, nesse caso, a relação é institucional, não havendo cessão de recurso de nenhum tipo da instituição privada à instituição pública.

⁸ Embora sejam informações de interesse público, para evitar a identificação dos municípios participantes da pesquisa, optou-se por não especificar instituições nas quais fosse possível fazer a relação direta com o município. Nomes de instituições presentes em diferentes regiões do estado ou do território nacional foram mantidos.

A análise das respostas contidas nos questionários evidenciou alguns tipos de recursos privados utilizados para desenvolvimento da educação em tempo integral: cessão/pagamento de profissionais para desenvolvimento de ações para a ampliação da jornada, cessão de espaço físico para desenvolvimento de atividades educativas, fornecimento de materiais pedagógicos, esportivos, uniformes, transporte, equipamentos, mobiliário; treinamento esportivo; formação de professores; oferta de oficinas/cursos. Além disso, um município relatou que a relação público-privada ocorre mediante abatimento de impostos junto ao município.

Quanto ao **espaço da ação educativa**, pode-se classificar as políticas de educação integral em tempo integral de duas formas: “[...] políticas de educação integral em tempo integral restritas ao espaço escolar” ou “[...] políticas de educação integral em tempo integral que desenvolvem a ação educativa em espaços escolares e não escolares” (PARENTE, 2016a, p. 579-580).

A presente pesquisa verificou que, em 52% dos municípios, as ações de tempo integral no ensino fundamental eram desenvolvidas em espaços escolares e não escolares. Em 48% dos municípios as ações de tempo integral no ensino fundamental eram desenvolvidas apenas no âmbito da escola.

Entre os espaços não escolares utilizados para desenvolvimento das ações de tempo integral foram citados espaços públicos e privados. No entanto, nem sempre foi possível identificar a natureza dos espaços (se públicos ou privados). Foram citados: estádio municipal, campo de futebol municipal, quadra municipal, ginásio de esportes municipal, praça municipal, piscina municipal, teatro municipal, parque municipal, biblioteca municipal, horta municipal, clubes, museu, centro cultural, associação de bairro, teatros, associação cultural e esportiva, quadra comunitária, centro esportivo, centro educacional, centro comunitário educacional, Secretaria de Esportes, prédio da Assistência Social, chácara locada, centro de juventude, centro comunitário/núcleo/polo de educação integral/complementação educacional, escolas rurais desativadas, paróquia de igreja, universidade privada, universidade pública, sítio, sindicato, academia, academia ao ar livre, brinquedoteca, equipamentos turísticos e culturais, instituições subvencionadas⁹. Foram também citados passeios, visitas e atividades em diferentes localidades.

⁹ Foram excluídos nomes de espaços não escolares que pudessem identificar os municípios participantes da pesquisa.

No que se refere à **formação dos responsáveis pela ação educativa**, é possível que existam: “[...] políticas de educação integral em tempo integral implementadas por profissionais da educação [...]”, ou seja, “[...] aquelas cujo ator da ação educativa é exclusivamente o profissional de educação básica devidamente licenciado, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” ou “[...] políticas de educação integral em tempo integral implementadas por diferentes profissionais [...]”, ou seja, “[...] aquelas que, além dos profissionais da educação devidamente licenciados, incorporam outros atores, legalmente denominados ‘leigos’, ou seja, que não possuem formação específica para atuação na educação básica” (PARENTE, 2016a, p. 580). O questionário forneceu a seguinte orientação aos municípios: “Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996 - atualizada), compreende-se “profissional da educação” como o profissional devidamente licenciado para atuar na Educação Básica”.

A pesquisa identificou que, em 62% dos municípios, as ações de tempo integral no ensino fundamental eram desenvolvidas tanto por profissionais da educação como por outros profissionais. Em 38% dos municípios, as ações de tempo integral no ensino fundamental eram desenvolvidas apenas por profissionais da educação.

Os municípios que se utilizavam de outros profissionais da educação para desenvolvimento das ações de tempo integral fizeram menção a monitores, oficineiros, professores, estagiários, bolsistas, estudantes universitários, artistas, treinadores, técnicos, voluntários, profissionais liberais, educadores sociais, auxiliares de sala e profissionais das seguintes áreas: meio ambiente, agricultura, cultura, beisebol, informática, educação física, recreação, trabalhos manuais, judô, balé, bem-estar social, música, dança, capoeira, empreendedorismo, teatro, esporte, xadrez e jogos.

No que se refere ao **vínculo dos responsáveis pela ação educativa**, existem “[...] políticas de educação integral em tempo integral implementadas por profissionais concursados [...]” e “[...] políticas de educação integral em tempo integral implementadas por profissionais com diferentes vínculos profissionais” (PARENTE, 2016a, p. 581).

Na maioria dos municípios analisados (87%), os estabelecimentos de ensino que funcionavam em tempo integral trabalhavam com profissionais que possuíam diferentes vínculos, ao passo que, em apenas 13% dos municípios, os profissionais eram todos concursados. Naqueles municípios nos quais havia diferentes vínculos profissionais, foram citados, além dos profissionais concursados: contratados, estagiários remunerados, bolsistas e voluntários. Além do vínculo, alguns municípios citaram

comissionados e ampliação de carga horária (carga suplementar) para aqueles que faziam parte de escolas de tempo integral.

Quanto à **organização curricular**, existem “[...] políticas de educação integral em tempo integral padronizadas [...]”, o que significa “[...] pouca autonomia às escolas no que se refere à organização do trabalho pedagógico” e “[...] políticas de educação integral em tempo integral não padronizadas [...]”, ou seja, “[...] políticas, estruturadas ou semiestruturadas, que deixaram a cargo das escolas a elaboração de seu currículo e a organização do trabalho pedagógico” (PARENTE, 2016a, p. 582).

Das escolas que atendiam em tempo integral no ensino fundamental, a pesquisa mostrou que, em 71% dos municípios, o currículo era organizado de acordo com algumas opções oferecidas pela política municipal e/ou programa do qual o município fazia parte. Em 17% dos municípios, o currículo era elaborado com autonomia pela própria escola e, em 12% dos municípios, o currículo era padronizado para todas as escolas.

Alguns municípios participantes socializaram a rotina diária das escolas com a descrição semanal das atividades implementadas após a ampliação da jornada escolar/tempo integral. Após a análise das rotinas foi possível agrupar as atividades da seguinte forma: atividades relacionadas à alfabetização, ao letramento, à escrita, à leitura, à linguagem e à produção de textos; atividades de reforço, acompanhamento pedagógico e realização de tarefas; atividades relacionadas à matemática; atividades esportivas, incluindo várias modalidades de esportes (futebol, futsal, futebol de salão, vôlei, natação, atletismo, jiu-jitsu, karatê, tênis); atividades educativas, lúdicas e recreativas, incluindo brinquedoteca e jogos educativos diversos; atividades artísticas e culturais em geral (artes plásticas, artesanato, música, dança, teatro, canto, pintura, percussão, coral, capoeira, circo, flauta); oficinas específicas de xadrez, inglês, horta, jornal e informática; oficinas relacionadas à educação ambiental, à vida em sociedade, aos direitos humanos, à promoção da saúde e à qualidade de vida.

No que se refere à **integração curricular**, existem “[...] políticas de educação integral em tempo integral com currículo integrado [...]”, ou seja, “[...] há integração entre os componentes curriculares do núcleo comum e a parte diversificada [...]” e “[...] políticas de educação integral em tempo integral com currículo no formato contraturno [...]”, ou seja, aquelas nas quais, após a ampliação da jornada escolar “as atividades diversificadas ficaram concentradas no segundo turno” (PARENTE, 2016a, p. 582-583).

O questionário identificou que, em 83% dos municípios, os componentes curriculares que congregavam a base comum curricular e a parte diversificada ainda não estavam devidamente integrados, havendo separação entre turno e contraturno na escola de tempo integral. Em apenas 17% dos municípios participantes da pesquisa, os componentes curriculares que congregavam a base comum curricular e a parte diversificada estavam integrados, sem separação entre turno e contraturno.

Os municípios foram questionados sobre a **prática da avaliação na escola em tempo integral**. Com a ampliação da jornada escolar, na maioria dos municípios (75%), foram estabelecidos critérios diferenciados para avaliação dos componentes curriculares da base comum e da parte diversificada. Já em 25% dos municípios, foram estabelecidos os mesmos critérios para avaliação dos componentes curriculares da base comum e da parte diversificada.

Em relação à **carga horária das escolas em tempo integral** a pesquisa identificou uma variação entre o mínimo de 7 horas (mínimo legal) e o máximo de 10 horas. Alguns municípios, em virtude da existência de várias ações/políticas, possuíam diferentes cargas horárias. No que se refere ao início das atividades na parte de manhã, havia variação entre 7h00 e 10h30; no que se refere ao término das atividades na parte da tarde, havia variação entre 14h30 e 18h15. A variação em relação à entrada e à saída deve-se ao fato de que, em alguns municípios, mesmo com a implementação do tempo integral, devido à ausência de espaços físicos suficientes e adequados, as escolas continuavam mantendo a existência de turmas no período da manhã e turmas no período da tarde. Muitas vezes, a ampliação da jornada escolar não é para todos os alunos e sim, para uma parte dos alunos da escola. Nessa configuração, aqueles alunos que estudavam apenas de manhã, ampliaram suas atividades para uma parte da tarde; aqueles que estudavam apenas na parte da tarde, ampliaram suas atividades para uma parte da manhã.

Por fim, no que se refere à **alimentação escolar**, a pesquisa identificou a existência de três a quatro refeições/dia nos municípios pesquisados, com grande variedade de horários]/escalas de oferta, possivelmente em função da questão do espaço físico e dos recursos humanos.

Considerações Finais

O presente artigo evidenciou, por meio da análise dos dados do Censo Escolar de 2016, a situação dos estabelecimentos e das matrículas em tempo integral da educação básica pública no estado de São Paulo. As indicações legais presentes, entre outros, nos Planos de Educação, vêm sendo importantes determinantes para a ampliação do tempo integral. A análise dos dados indicou que a maior parte dos estabelecimentos e matrículas em tempo integral está sob a responsabilidade dos municípios, com concentração de atendimento nas creches (0 a 3 anos) e no ensino fundamental, o que demarca a necessidade de conhecer e estudar de forma mais profunda as políticas que estão sendo formuladas e implementadas nessas etapas da educação básica.

Ao identificar que 96% das redes municipais do estado de São Paulo possuem experiências de educação em tempo integral e que desses, 64% possuem experiências no ensino fundamental, delimitou-se como propósito do artigo, descrever, categorizar e analisar diferentes modelos de educação integral em tempo integral no estado de São Paulo.

Ao se referenciar na tipologia de políticas de educação integral em tempo integral (PARENTE, 2016a), a pesquisa permitiu, por um lado, identificar e descrever os diferentes modelos de oferta de tempo integral no ensino fundamental nos municípios, diversidade consagrada na autonomia dos entes federativos, no que se refere à formulação e à implementação de suas políticas. Por outro lado, permitiu identificar algumas tendências em meio ao contexto educacional atual.

Assim, diante dos resultados parece haver uma tendência, no estado de São Paulo, na formulação de políticas de educação integral em tempo integral construídas no âmbito de diferentes esferas governamentais, com base em argumentos pedagógicos e com um desenho parcial, ou seja, envolvendo apenas parte das escolas da rede municipal e/ou matrículas. Além disso, há uma tendência na implementação de políticas de educação integral em tempo integral por meio do uso de diferentes espaços escolares e não-escolares, sob a responsabilidade de profissionais com diferentes formações e vínculos e com currículo no formato turno-contraturno.

A pesquisa apontou que a oferta do tempo integral está, majoritariamente apenas sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, porém com grande tendência à ampliação da intersetorialidade. O financiamento do tempo integral é também, predominantemente, realizado pelo Poder Público, porém há mostras de que as relações

público-privadas parecem ser uma grande alternativa ao Poder Público para diversificação da oferta, dos espaços e dos profissionais que atuam nessa área.

Diante da visualização e caracterização dos modelos de educação integral em tempo integral atualmente existentes no estado de São Paulo, é imprescindível, por meio de novos trabalhos, aprofundar e detalhar os rumos das políticas vigentes e de suas reais consequências para a formação integral dos alunos e para a melhoria da qualidade da educação.

Referências

- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- _____. **Lei n. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- _____. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007a. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jun. 2017.
- _____. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010a. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 03 fev. 2017.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 26 set. 2017.
- _____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- _____. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.html. Acesso em: 12 jun. 2017.
- _____. **Lei n. 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm Acesso em: 26 set. 2017.

PARENTE, C. M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral no Estado de São Paulo: modelos e experiências.

CAÇÃO, Maria Izaura. Educação integral em tempo integral: tendências. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, Edição Especial, p. 95-120, 2017.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para Onde Caminham os CIEPs? Uma Análise Após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

ÉBOLI, T. **Uma Experiência de Educação Integral**. Rio de Janeiro: Faperj, 1983. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Tabela Matrículas e Escolas da Educação Básica, Total, Parcial e Integral dos municípios do estado de São Paulo** – Censo Escolar de 2016. Brasília: INEP, 2017.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, pp. 91-110, jul./set. 2012.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

NUNES, Clarice. 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.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016a.

_____. Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 439-454, jun./ago. 2017.

_____. Educação em tempo integral e Programa Mais Educação: aproximações e distanciamentos das regiões brasileiras em relação à meta prevista do projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE). **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n. 3, p. 618-633, set./dez. 2014.

_____. Gestão e financiamento da educação integral: análise das matrículas em tempo integral e do atendimento do Programa Mais Educação em Sergipe. In: PARENTE, Juliano Mota; PARENTE, Cláudia da Mota Darós (orgs.). **Política, Gestão e Financiamento da Educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012. p. 121-142.

_____. Programa Mais Educação e Modelos de Educação em Tempo Integral. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 54, p. 152-169, maio/set. 2016b.

SÃO PAULO. **Lei n. 16.279**, de 08 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 10 abr. 2017.

SARAVIA, Enrique. Política Pública: dos clássicos às modernas abordagens. Orientação para a leitura. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (orgs.). **Políticas Públicas – Coletânea (Volume 2)**. Brasília: ENAP, 2006. p. 13-42.

Recebido em Setembro de 2017

Aprovado em Outubro de 2017

Publicado em Dezembro de 2017

JORNAL DE

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ISSN 1981-1969

Volume 11

Número 24

29 de dezembro de 2017



SOME RIGHTS RESERVED O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

Indexação:

BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (MEC/INEP)

Clase (Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades)

Diadorim – Diretório de Política de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (IBICT)

Google Scholar

Index Copernicus

Portal de Periódicos (CAPES)

SER – Sistema Eletrônico de Revistas da Universidade Federal do Paraná (SER/UFPR)

Sumários de Revistas Brasileiras (FUNPEC-RP)

DRJI - Directory of Research Journals Indexing

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 11, número 24 – Dezembro de 2017

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Comitê Editorial:

Ângelo Ricardo de Souza (UFPR)

Ana Lorena Bruel (UFPR)

Marcos Alexandre Ferraz (UFPR)

Conselho Editorial:

Andréa Barbosa Gouveia (UFPR), Ângela Hidalgo (UNICENTRO), Cesar GernominoTello (Universidad Nacional TresFebrero, Argentina), Gladys Beatriz Barreyro (USP), Juca Gil (UFRGS), Jefferson Mainardes (UEPG), João Ferreira de Oliveira (UFG), Luiz Souza Júnior (UFPB), Marcos Edgard Bassi (UFSC), Regina Maria Michelotto (UFPR), Robert Verhine (UFBA), Rosana Cruz (UFPI), Rubens Barbosa Camargo (USP),

PARENTE, C. M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral no Estado de São Paulo:
modelos e experiências.

Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca, Chile), Taís Moura Tavares (UFPR), Theresa Adrião
(UNICAMP), Vera Peroni (UFRGS).

Jornal de Políticas Educacionais
Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR
Rua Gal. Carneiro, 460 – 4º andar – Sala 407/C
80.060-150 – Curitiba – PR – Brasil
Tel.: 41-3360-5380
jpe@ufpr.br
<http://revistas.ufpr.br/jpe>