

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

JESSICA CAROLINA DE AZEVEDO SANTOS

**QUALIDADE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS
PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPINAS (SP)**

CAMPINAS

2025

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
JESSICA CAROLINA DE AZEVEDO SANTOS**

**QUALIDADE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS
PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPINAS (SP)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios

CAMPINAS

2025

S237q	Santos, Jessica Carolina de Azevedo QUALIDADE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPINAS (SP) / Jessica Carolina de Azevedo Santos. - Campinas: PUC-Campinas, 2025. 149 f. Orientador: Mônica Piccione Gomes Rios. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025. Inclui bibliografia. 1. Políticas Públicas em Educação. 2. Qualidade da Educação Básica. 3. Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental. I. Rios, Mônica Piccione Gomes. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.
-------	---



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
SENSU EM EDUCAÇÃO

JESSICA CAROLINA DE AZEVEDO SANTOS

**QUALIDADE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS
DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPINAS (SP)**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 19 de fevereiro de 2025.



DRA. MONICA PICCIONE GOMES RIOS
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR. ADOLFO IGNACIO CALDERON FLORES
PUC-CAMPINAS

Documento assinado digitalmente



MARILDA PASQUAL SCHNEIDER

Data: 20/02/2025 11:53:26-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

DRA. MARILDA PASQUAL SCHNEIDER
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - UNOESC

Dedico a Deus, à minha família e aos meus amigos.

Dedico aos estudantes das escolas públicas e aos profissionais engajados na construção de um futuro melhor e mais justo, comprometidos com a garantia do direito a uma educação de qualidade socialmente referenciada.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Madalena, por todo o suporte e por enfrentar grandes desafios para que eu pudesse concluir as etapas formativas até o mestrado. Obrigada por ter me acolhido, por ter me escutado, por sempre me incentivar, entender minhas escolhas e seguir ao meu lado.

À minha irmã e grande amiga, Gisele, por ser luz em minha vida. Obrigada por tornar essa etapa mais leve, compreendendo a minha ausência e me proporcionando, quando possível, momentos únicos que foram fundamentais para a minha persistência e conquista desse grande objetivo pessoal e profissional.

Aos professores Samuel Mendonça, Mônica Rios, Adolfo Calderón, Andreza Barboza e Cristina Tassoni, pelas diferentes oportunidades proporcionadas a mim, por terem me conduzido durante o curso, mas principalmente, por contribuírem com a minha transformação enquanto pessoa, agora um pouco mais autônoma e crítica. Tenho muito o que aprender sobre educação, me constituo profissional a cada dia, mas com vocês dei passos significativos nesta jornada.

À minha orientadora, Mônica Piccione Gomes Rios. Obrigada por acolher minhas angústias e dificuldades, por ter me ajudado a tomar decisões importantes e a enfrentar grandes desafios nesse processo. Não posso deixar de ressaltar que sua gentileza, calma e sabedoria foram importantes para que eu pudesse seguir. Obrigada por ser referência.

À Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pela formação, pelos espaços de diálogo, socialização e difusão cultural proporcionados desde a graduação.

Aos participantes do estudo, pela escuta, acolhimento e disposição em contribuir. A colaboração de vocês foi fundamental para o alcance dos objetivos estabelecidos para a pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

SANTOS, Jessica Carolina de Azevedo. **QUALIDADE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPINAS (SP)**. 2025. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2025.

Esta dissertação é decorrente da pesquisa de Mestrado Acadêmico e foi articulada, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, e está vinculada ao Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais. Esse estudo tem potencial para contribuir com o debate sobre a qualidade da Educação Básica no Brasil, sobretudo no que se refere à Educação Integral. Desde 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, resultante do fluxo escolar e das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica, tem sido utilizado como indicador da qualidade da Educação Básica no contexto brasileiro. Os dados provenientes do mencionado índice implicam ações mobilizadas por gestores escolares em prol da efetivação de melhorias, a despeito deste não expressar dimensões intra e extraescolares da qualidade da educação. No município de Campinas (SP), as escolas públicas de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Campinas apresentam especificidades referentes à ampliação do tempo escolar, aos espaços de aprendizagem e ao currículo. Configura-se, então, o seguinte problema de pesquisa: quais são as ações mobilizadas por gestores escolares decorrentes dos resultados do Ideb para a construção da qualidade das escolas de Educação Integral? O objetivo geral definido para o estudo é investigar as ações mobilizadas por gestores escolares decorrentes dos resultados do Ideb em prol da melhoria da qualidade das escolas de Educação Integral de anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas (SP) na percepção de gestores e professores. Articulam-se a este os seguintes objetivos específicos: (i) identificar e problematizar a avaliação em larga escala e a qualidade da educação a nível nacional; (ii) descrever e analisar a trajetória da Educação Integral no contexto educacional brasileiro e no município de Campinas (SP); (iii) analisar as ações de gestores escolares que implicam a qualidade da Educação Integral dos anos iniciais do Ensino Fundamental da referida rede na percepção dos participantes da pesquisa. A pesquisa é predominantemente qualitativa, não sendo desprezados os dados quantificáveis. O material empírico foi constituído por meio de questionário misto e entrevista semiestruturada. O *locus* da pesquisa foi composto por três escolas de Educação Integral que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental pertencentes à referida Rede, localizadas nas regiões Sul, Leste e Noroeste, sob responsabilidade de distintos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada. Os participantes foram duas coordenadoras pedagógicas atuantes nas escolas da região Sul e Noroeste, uma professora que leciona no 5º ano em uma das escolas pesquisadas (região Sul), além de dois gestores que atuam em NAEDs distintos, quais sejam Sul e Leste. Com relação ao evidenciado, o Ideb não tem sido o principal desencadeador de ações para a melhoria da qualidade, mas utilizado em articulação com outros indicadores. No âmbito das escolas pesquisadas, os indícios mostraram-se alinhados à construção de uma qualidade que transcende os resultados e desempenho dos estudantes, pautada em ações de promoção de trabalho coletivo, ambiente democrático-participativo, atividades culturais, diálogo com a comunidade e aprendizagens significativas. Pretendemos contribuir para o repensar e para a efetivação de políticas públicas em educação, sobretudo ao que se refere à educação integral da RMEC.

Palavras-chave: Políticas Públicas em Educação. Qualidade da Educação Básica. Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental. Educação Integral.

ABSTRACT

SANTOS, Jessica Carolina de Azevedo. **QUALIDADE DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS (SP).**

2025. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2025.

This dissertation is the result of Academic Master's research and was articulated within the scope of the Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Campinas, in the research line of Public Policies in Education, and is linked to the Group of Evaluation, Policies, and Educational Systems. This study has the potential to contribute to the debate on the quality of Basic Education in Brazil, especially with regard to Integral Education. Since 2007, the Basic Education Development Index, resulting from school flow and the average performance of students in the evaluations of the Basic Education Evaluation System, has been used as an indicator of the quality of Basic Education in the Brazilian context. The data from the mentioned index imply actions mobilized by school managers in favor of implementing improvements, despite not expressing intra and extra-school dimensions of education quality. In the municipality of Campinas (SP), the public Integral Education schools of the Municipal Education Network of Campinas present specificities regarding the extension of school time, learning spaces, and curriculum. Thus, the following research problem is formulated: what actions mobilized by school managers resulting from the Ideb results produce effects on the construction of the quality of Integral Education schools? The general objective defined for the study is to investigate the actions mobilized by school managers resulting from the Ideb results in favor of improving the quality of Integral Education schools in the early years of Elementary Education of the Municipal Education Network of Campinas (SP) in the perception of managers and teachers. The following specific objectives are articulated to this: (i) identify and problematize large-scale evaluation and education quality at the national level; (ii) describe and analyze the trajectory of Integral Education in the Brazilian educational context and in the municipality of Campinas (SP); (iii) analyze the actions of school managers that imply the quality of Integral Education in the early years of Elementary Education of the mentioned network in the perception of the research participants. The research is predominantly qualitative, not disregarding quantifiable data. The empirical material was constituted through a mixed questionnaire and semi-structured interview. The locus of the research was made up of three Comprehensive Education schools offering the initial years of elementary school belonging to the network, located in the South, East and Northwest regions, under the responsibility of different Decentralized Educational Action Centers. The participants were two pedagogical coordinators working in schools in the South and Northwest regions, a teacher who teaches 5th grade in one of the schools surveyed (South region), as well as two managers who work in different NAEDs, namely South and East. Ideb has not been the main trigger for actions to improve quality, but it has been used in conjunction with other indicators. In the context of the schools surveyed, the evidence was aligned with the construction of a quality that transcends the results and performance of the students, based on actions to promote collective work, a democratic-participatory environment, cultural activities, dialogue with the community and meaningful learning. We intend to contribute to the rethinking and implementation of public education policies, especially with regard to comprehensive education in the RMEC.

Keywords: Public Policies in Education. Quality of Basic Education. First Cycle of Elementary Education. Integral Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados obtidos nas primeiras buscas na plataforma BDTD.....	23
Tabela 2 - Resultados obtidos nas buscas após combinação de descritores (BDTD).	24
Tabela 3 - Resultados obtidos nas primeiras buscas no Portal de Periódicos CAPES.	28
Tabela 4 - Resultados obtidos nas buscas após combinação de descritores (Portal de Periódicos CAPES).	29
Tabela 5 - Ideb alcançado pelas escolas de Educação Integral de Campinas.....	40
Tabela 6 - Espaços que compõem a estrutura da EMEFEI 1.	42
Tabela 7 - Espaços que compõem a estrutura da EMEFEI 2.	43
Tabela 8 - Espaços que compõem a estrutura da EMEFEI 3.	45
Tabela 9 - Espaços que compõem a estrutura da EMEFEI 4.	46
Tabela 10 - Espaços que compõem a estrutura da EMEFEI 5.	48
Tabela 11 - Participantes do estudo.	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das informações sobre as produções selecionadas em busca na BDTD...	25
Quadro 2 - Síntese das informações sobre produções selecionadas em busca no Portal de Periódicos CAPES.....	30
Quadro 3 - Dados gerais sobre os participantes.	51
Quadro 4 - Dimensões, níveis e fatores a serem considerados para a construção da qualidade da educação.....	59
Quadro 5 - Síntese das principais mudanças metodológicas do Saeb (1990-2021).....	73
Quadro 6 - Eixos de Trabalho e matriz curricular da EMEF “CAIC Professor Zeferino Vaz”.	98
Quadro 7 - Eixos de Trabalho e matriz curricular da EMEF “Padre Francisco Silva”.....	99
Quadro 8 - Organização da jornada de trabalho docente (EEIs).....	99
Quadro 9 - Eixos de Trabalho para as Emefeis.....	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado quantitativo obtido nas buscas na plataforma BDTD.	24
Gráfico 2 - Resultados obtidos nas buscas no Portal de Periódicos CAPES.....	29
Gráfico 3 - Resultados alcançados e metas projetadas (Ideb) - EMEFEI 1.....	42
Gráfico 4 - Resultados alcançados e metas projetadas (Ideb) - EMEFEI 2.....	44
Gráfico 5 - Resultados alcançados e metas projetadas (Ideb) - EMEFEI 3.....	45
Gráfico 6 - Resultados alcançados e metas projetadas (Ideb) - EMEFEI 4.....	47
Gráfico 7 - Resultados alcançados e metas projetadas (Ideb) - EMEFEI 5.....	49

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Região Metropolitana de Campinas.....	37
Figura 2 - Organograma (SME).	38
Figura 3 - Divisão dos NAEDs.....	39
Figura 4 - Organização inicial do sistema de avaliação (indicadores, fontes de dados e aspectos a serem estudados).....	64
Figura 5 - Principais marcos na trajetória do Saeb (1990/2021).	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CETI	Centro Educacional de Tempo Integral
CIAC	Centro Integrado de Atenção à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
EEI	Escola de Educação Integral
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUMEC	Fundação Municipal para Educação Comunitária
GRAPSE	Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais
HP	Hora Projeto
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEAM	Índice do Desenvolvimento da Educação do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NAED	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDUI	Planos de Desenvolvimento Urbano Integrado
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PME	Programa Mais Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança

PRONAICA	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
PUC-CAMPINAS	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RMC	Região Metropolitana de Campinas
RMEC	Rede Municipal de Ensino de Campinas (SP)
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TRI	Teoria de Resposta ao Item
EU	Unidade Educacional
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	22
1.1 Revisão da literatura.....	22
1.1.1. Procedimentos e resultados obtidos na revisão da literatura a partir da BDTD	23
1.1.2. Procedimentos e resultados obtidos na revisão da literatura a partir do Portal de Periódicos CAPES.....	28
1.2 Caracterização da pesquisa.....	32
1.3 Instrumentos de produção de dados	34
1.3.1. Questionário	35
1.3.2. Entrevista Semiestruturada	35
1.4 Lócus da pesquisa.....	36
1.5 Participantes da pesquisa.....	49
1.6 Análise do material empírico	51
2 QUALIDADE E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	53
2.1 Qualidade educacional	53
2.2 Avaliação em larga escala: o Saeb em questão	61
2.2.1. Percurso histórico das avaliações em larga escala no Brasil.....	61
3 EDUCAÇÃO E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	76
3.1 O conceito de educação integral e a escola de tempo integral	76
3.2 A educação integral e as políticas de ampliação do tempo escolar no contexto brasileiro	83
3.2.1. Pressupostos epistemológicos das escolas de educação integral em tempo integral	84
3.2.2 Histórico das políticas de ampliação do tempo escolar	87
3.3 As escolas de educação integral no contexto campinense	94
4 UMA ANÁLISE DA QUALIDADE DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPINAS	105
4.1 NAED Sul	105
4.2 NAED Noroeste	111
4.3 NAED Leste	116

4.4 Dimensões e aspectos sinalizadores de qualidade educacional: aproximações e distanciamentos	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES	139

INTRODUÇÃO

Inserida nos debates científico-acadêmicos e nas agendas de políticas públicas educacionais, a questão da qualidade da Educação Básica apresenta-se como sendo desafiadora (Dourado; Oliveira, 2009; Soares; Alves; Fonseca, 2021). Associados à melhoria e à elevação dos índices de qualidade, são passíveis de análise os desafios a serem superados que implicam o currículo escolar e demais constituintes dos processos do ensino e da aprendizagem. Na mesma direção, é imprescindível considerarmos os fundamentos orientadores da formulação, implementação e avaliação das políticas públicas em educação e as incumbências dos agentes envolvidos nestes processos. Dada a complexidade da temática, decorrente das disputas e responsabilidades compartilhadas entre diferentes sujeitos para sua consecução, para esta investigação definimos como objeto as ações de gestão escolar que implicam a construção da qualidade da educação.

Salvaguardando a polissemia do termo, sublinhamos que o conceito de qualidade se encontra em disputa e se estrutura em função dos interesses manifestados por organismos multilaterais, pelos formuladores de políticas públicas, pelo empresariado e pelos envolvidos nos sistemas educacionais em diferentes níveis, como educadores e gestores.

Acentuamos, então, que “[...] os discursos que, presentemente têm aflorado, comportam significados diferentes de qualidade, porque se referem a requisitos, também diferentes, a serem satisfeitos” (Tuppy, 2000, p. 81). É oportuno justificar que a variação quanto aos requisitos a serem satisfeitos decorre da disparidade quanto à concepção de educação, visão de mundo, projeto de sociedade, além dos benefícios individuais e coletivos em disputa. Em outras palavras, estão imbuídos na defesa e no discurso sobre qualidade, o posicionamento político e ideológico de quem o constitui, entre contradições e tensões.

Neste sentido, Dourado e Oliveira (2009, p. 202) discutem a polissemia do termo e justificam que estas “[...] evidenciam e definem os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade”. Assim, assumimos a pertinência de considerarmos a qualidade da educação em sua perspectiva social, que possibilite o atendimento às demandas e exigências sociais, comprometida com a formação sólida, ética e solidária dos estudantes.

Colocada em relevo a questão da qualidade educacional, faz-se necessário mobilizar a questão da avaliação educacional, compreendendo-a como inter-relacionada e condicionada às opções axiológicas por quem as viabiliza. Deste modo, selecionamos como objeto de análise e

discussão as avaliações em larga escala conduzidas em âmbito nacional voltadas à Educação Básica.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb¹), composto pelas avaliações externas em larga escala, colocam em evidência elementos que permitem o estabelecimento de um panorama da Educação Básica mediante testes padronizados e questionários socioeconômicos. Dos resultados das avaliações do Saeb, adicionados ao fluxo escolar, é composto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que oferece subsídio às redes de ensino e instituições escolares, e que desde o ano de 2007 tem sido considerado o indicador de qualidade da Educação Básica. Evidenciamos em Nardi, Schneider e Rios (2014), que estudos e pesquisas têm demonstrado que o Ideb tem potencial de desencadear ações de gestores escolares, na busca e obtenção de resultados elevados, mas que é preciso olhar atento ao que são consideradas ações propulsoras de qualidade pelas escolas.

A leitura da realidade brasileira permite-nos indagar e problematizar: a partir de quais princípios e definições de qualidade estão sendo estruturadas as políticas educacionais? Qual a qualidade que vem sendo verificada pelas avaliações em larga escala? Quais as implicações atinentes à gestão e às práticas escolares? São estas as questões latentes a serem debatidas quando vislumbramos uma escola pública democrática, para todos e todas, que priorize a equidade e a garantia do direito subjetivo à educação de qualidade, em conformidade às determinações legais.

Com base no exposto, emerge a qualidade da Educação Integral, cujo conceito remete a Anísio Teixeira (1962) ao assegurar esta perspectiva de educação como direito biológico de cada indivíduo, devendo o espaço escolar permitir o alcance de áreas mais amplas como cultura, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania (Cavaliere, 2010).

Gadotti (2010), ao situar a qualidade da educação, acentua a relevância da Educação Integral que, de acordo com o autor, não pode ser confundida com tempo integral. Entretanto, como argumenta Parente (2018), entre as políticas delineadas por diferentes instâncias governamentais (União, Distrito Federal, Estados e Municípios), permanece a proposta de Educação Integral em tempo integral, configuradas com a participação, negociação e indução de diferentes esferas públicas e privadas, o que gera a diversidade enquanto política.

Ocorre então o seguinte questionamento: têm sido proporcionados tempos e espaços de

¹ O Saeb foi instituído através da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação, embora delineado desde o final da década de 1980. Informações adicionais podem ser obtidas pela página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Para informações adicionais, acesse: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/Saeb>.

aprendizagem consoantes à proposta de educação em sua perspectiva integral? Assim, discorrer sobre Educação Integral em tempo integral implica não somente problematizar aspectos significativos às práticas educativas com a ampliação da jornada escolar, já que não há equivalência entre ambas. É preciso abordá-la também como estratégia de promoção da qualidade da educação articulada à função social da escola, com ênfase nas relações entre as dimensões intra e extraescolares para esta promoção.

No município de Campinas (São Paulo - SP), a Educação Integral oferecida pela Rede Municipal de Ensino (RMEC) tem se configurado a partir do propósito de ampliação do tempo escolar e dos espaços de aprendizagem, e socialização do conhecimento, da cultura e da arte (Campinas, 2014a).

A partir do breve recorte, a questão mobilizadora do estudo assim se formulou: quais são as ações mobilizadas por gestores escolares decorrentes dos resultados do Ideb para a construção da qualidade das escolas de Educação Integral?

Articulado à questão de pesquisa, o objetivo geral compreendeu investigar as ações mobilizadas por gestores escolares decorrentes dos resultados do Ideb em prol da melhoria da qualidade das escolas de Educação Integral de anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Campinas (SP) na percepção de gestores e professores. Quanto aos objetivos específicos, foram definidos os seguintes: (i) identificar e problematizar a avaliação em larga escala e a qualidade da educação a nível nacional; (ii) descrever e analisar a trajetória da Educação Integral no contexto educacional brasileiro e no município de Campinas (SP); (iii) analisar as ações de gestores escolares que implicam a qualidade da Educação Integral dos anos iniciais do Ensino Fundamental da referida rede na percepção dos participantes da pesquisa.

A temática que fundamenta o estudo emergiu dos diálogos e das nossas vivências com professores e demais discentes durante nossas etapas formativas, além das experiências profissionais. Ressaltamos, ainda, que a inquietação e o compromisso estabelecido com a melhoria da qualidade educacional local, aspecto fundante desta pesquisa, advém do fato de que uma das pesquisadoras é egressa do ensino público no município de Campinas.

Enquanto discente do curso de Pedagogia (2019-2022), na instituição Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), houve a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)², entre os anos de 2020 e

² O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, com fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), possibilita aos estudantes dos cursos de graduação iniciar pesquisas científicas em todas as áreas do conhecimento. Para tanto, é necessário que os projetos desenvolvidos tenham qualidade acadêmica, mérito científico e sejam orientados por um pesquisador qualificado, conforme indicado em página institucional. Para mais informações, acesse: <http://portal-adm.cnpq.br/web/guest/pibic/>.

2022, desenvolvendo projetos de Iniciação Científica na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, tendo como enfoque os processos do ensino e da aprendizagem da Matemática. As atividades desenvolvidas, assim como a participação em grupos de estudos e eventos, despertaram o interesse pela área do conhecimento, seja pela importância da Matemática na formação dos estudantes na Educação Básica, seja, principalmente, pelos fatores que implicam a qualidade da escola pública, relacionados às políticas de formação inicial e continuada, e às políticas de avaliação vigentes.

Ao final do curso de graduação, foi desenvolvido o trabalho intitulado “Análise dos currículos de Matemática dos cursos de formação inicial de professores à luz dos resultados do Saeb”. Por meio da configuração do Trabalho de Conclusão de Curso, foi possível esquadriar e refletir sobre a formação profissional para a atuação na docência, as questões de currículo, avaliações em larga escala e qualidade educacional. Ademais, foi verificada a complexidade dos fatores intra e extraescolares que incidem sobre os resultados das avaliações, manifestando-se posteriormente no Ideb. Tal complexidade constatada amplia-se para a evidência dos efeitos das avaliações externas e do Ideb no currículo escolar e no trabalho docente. Os resultados, reflexos e apreensões em decorrência da investigação aproximam-se aos escritos de Apple (2001, p. 54), revelando que

[...] queiramos ou não, diferentes forças se introduzem no coração do currículo, do ensino e da avaliação. O que *conta* como conhecimento, as formas nas quais eles estão organizados, quem tem o poder de ensiná-lo, o que conta como demonstração apropriada de sua aprendizagem e — um aspecto tão crítico quanto os anteriores — a quem é permitido fazer todas essas questões e respondê-las, tudo isto faz parte de como a dominação e subordinação são reproduzidas e alteradas nesta sociedade.

Do ponto de vista científico-acadêmico, após a revisão de literatura que contou com o acesso à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³ e ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴, como é possível constatar no primeiro capítulo desta dissertação, foi evidenciada a singularidade do

³ A BDTD, desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), integra em base de dados eletrônica as teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Objetiva-se, a partir da BDTD, que a comunidade brasileira de Ciência e Tecnologia, publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Para informações adicionais, acesse: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>.

⁴ O Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um acervo científico que reúne produções nacionais e produções assinadas com editoras internacionais. Atualmente, são contabilizados 38 mil periódicos com texto completo e 396 bases de dados de conteúdos diversos. O principal objetivo da constituição do Portal é reduzir as assimetrias regionais no acesso à informação científica, alcançando todo o território brasileiro. O acesso é garantido à comunidade, e sua manutenção é inteiramente financiada pelo Governo Federal. Informações obtidas pela página institucional na *Internet*.

estudo que assume potencial para contribuir com a ampliação do debate sobre o efeito dos resultados do Ideb nas ações de gestores educacionais, especificamente em escolas de Educação Integral, tendo como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mediante as considerações, a pesquisa tem o potencial de contribuir com a reflexão de professores e gestores, sobretudo os que atuam na referida Rede. Intenta-se que esse estudo reverbere sobre as ações promotoras de qualidade social no atendimento educacional em instituições escolares de Educação Integral, e sobre a potencialização e ressignificação dos usos dos resultados do Ideb.

Caracterizamos o estudo como predominantemente qualitativo. Para a consecução dos objetivos estabelecidos, a produção do material empírico deu-se mediante uso de questionário e de entrevista semiestruturada. O *lôcus* da pesquisa foi composto por três escolas de Educação Integral que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental pertencentes à referida Rede, localizadas nas regiões Sul, Leste e Noroeste, sob responsabilidade de distintos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED⁵). Embora tenhamos estabelecido cinco escolas para comporem o *lôcus*, a baixa adesão ao estudo promoveu a redução para apenas três.

Os participantes foram duas coordenadoras pedagógicas atuantes nas escolas da região Sul e Noroeste, uma professora que leciona no 5º ano em uma das escolas pesquisadas (região Sul), além de dois gestores que atuam em NAEDs distintos, quais sejam Sul e Leste. Assim, com relação à análise material empírico produzido, seguimos com a análise de conteúdo de Bardin (1977).

O projeto vinculado a esta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (CEP/PUC-Campinas), sob parecer nº 6.695.338.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, somados à introdução e às considerações finais. O capítulo 1, referente ao percurso metodológico da pesquisa, descreve as definições e detalha cada etapa da consecução do plano de trabalho, iniciando pela revisão de literatura, perpassando pela caracterização do estudo, considerando sequencialmente os instrumentos e as técnicas de produção e análise de material empírico, o *lôcus* da pesquisa e os participantes.

⁵ O NAED trata-se de uma iniciativa de atuação descentralizada da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP). Os NAEDs estão distribuídos em conformidade com as divisões geográficas definidas para o município e tem como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas.

O capítulo 2 versa sobre avaliação e qualidade, expressa o percurso histórico das políticas de avaliação instauradas no país. É contemplada no referido capítulo a discussão sobre qualidade da Educação Básica no Brasil, salvaguardando sua polissemia e os fundamentos que operam sobre a conceituação.

No capítulo 3 é tratado o conceito de Educação Integral e discutida a ampliação do tempo escolar enquanto política pública. São descritos ainda, o percurso das escolas de Educação Integral no contexto brasileiro e de modo localizado no município de Campinas, no qual o estudo se efetiva.

A análise do material empírico está concentrada no capítulo 4, à luz do quadro teórico constituído. Apresentamos a discussão sobre as ações de gestores e dos professores que implicam a qualidade da Educação Integral, tendo como enfoque os anos iniciais do Ensino Fundamental, verificadas nos contextos estudados. Finalizamos a dissertação tecendo considerações sobre os objetivos, os resultados e retomando demais aspectos evidenciados com a finalização da pesquisa.

1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa a fim de justificar as escolhas realizadas frente aos objetivos propostos. Nas seções subsequentes, serão apresentadas a revisão de literatura acerca da temática, as delimitações quanto à natureza investigativa, a definição e caracterização do *locus* e dos participantes, assim como as técnicas e procedimentos de produção e análise de dados constituintes da pesquisa.

1.1 Revisão da literatura

A revisão da literatura⁶ configura-se como um dos procedimentos iniciais quando estabelecemos o desenvolvimento de pesquisas nas distintas áreas do conhecimento. De caráter essencialmente exploratório, este tipo de levantamento permite ao pesquisador verificar e estabelecer um panorama das publicações sobre determinada temática, em um determinado recorte temporal, mediante uma ou mais fontes de dados, o que reverbera na constatação da singularidade do novo estudo e na formulação de uma questão de pesquisa, para além da ampliação do referencial teórico que baliza o estudo em tela.

Em correspondência, o estado do conhecimento definido e discutido por Ferreira (2002, p. 258) compreende “[...] uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado”.

Assim, viabiliza-se a compreensão da fotografia sobre a temática e o aprofundamento de discussões e de novas perspectivas no que se refere à produção de conhecimento, após busca criteriosa, seleção, descrição, análise e apresentação do estado do conhecimento acerca de uma indagação. Dorsa (2020) especifica os passos da revisão de literatura, sendo que este implica: i) o domínio dos descritores representa o filtro entre a linguagem do autor e a terminologia da área, devendo ser utilizado a partir da organização e do planejamento dos passos a serem seguidos; ii) definição das fontes de consulta, sejam elas artigos, dissertações, teses, resumos em congressos científicos, sempre priorizando os últimos cinco anos; iii) atenção às referências bibliográficas dos textos publicados, pois abrem novas possibilidades de catalogação de autores e periódicos sobre o tema em que se esteja pesquisando.

⁶ Os dados referentes à revisão da literatura foram obtidos em buscas realizadas em março de 2024.

Em face do exposto, iniciamos a investigação pela realização da revisão da literatura, com vistas a localizar e analisar trabalhos publicados que dialogam com a presente dissertação. Como instrumentos de busca, definimos duas bases de dados disponibilizadas em meio virtual, sendo a BDTD e o Portal de Periódicos da CAPES. Enfatizamos que o recorte temporal se deu a partir da implementação do Projeto Piloto das Escolas de Educação Integral (EEI) na Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas (SP), por meio do Decreto Municipal nº 18.242 de 24 de janeiro de 2014.

1.1.1. Procedimentos e resultados obtidos na revisão da literatura a partir da BDTD

A primeira busca avançada realizada na BDTD teve como baliza os seguintes critérios: “Correspondência: todos os termos de busca”; “Campo de busca: título”; “Tipo de documento: teses e dissertações”; “Idioma: português” e “Ano: 2014-2024”. Reforçamos que a definição temporal decorreu da implementação das Escolas de Educação Integral no município de Campinas (SP), datada de 2014. Ademais, foram utilizados os seguintes descritores de modo isolado e posteriormente alternados: Escola de Educação Integral; anos iniciais do Ensino Fundamental/ Ensino Fundamental I e qualidade da educação/qualidade educacional.

Tabela 1 - Resultados obtidos nas primeiras buscas na plataforma BDTD.

Descritor	Publicações encontradas
Escola de Educação Integral	181
Anos iniciais do Ensino Fundamental	739
Qualidade da educação	320
Total	1.240

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BDTD (Brasil, 2024).

Ressaltamos que a Tabela 1 reflete os resultados obtidos em buscas nas quais foram utilizados os descritores de modo isolado. Em primeiro momento, levantamos as informações quantitativas, sem considerarmos a leitura dos títulos e resumos das publicações. Deste modo, justificamos a quantidade elevada de trabalhos encontrados, pois quando utilizados os descritores separadamente, considerando a localização a partir do campo “Título”, filtramos trabalhos que se referem a diferentes objetos de estudo e áreas do conhecimento.

Destacamos, ainda, que utilizamos os termos de modo alternado na busca pelos estudos que melhor correspondem ao objetivo da revisão. Excluimos da seleção, trabalhos que correspondem a outras modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental- Anos

Finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Especial, Educação Profissional, Educação do Campo, Indígena e Quilombola), que tratam de áreas do conhecimento de modo específico, que não refletem diretamente o trabalho escolar e que não dialogam com a avaliação e qualidade educacional.

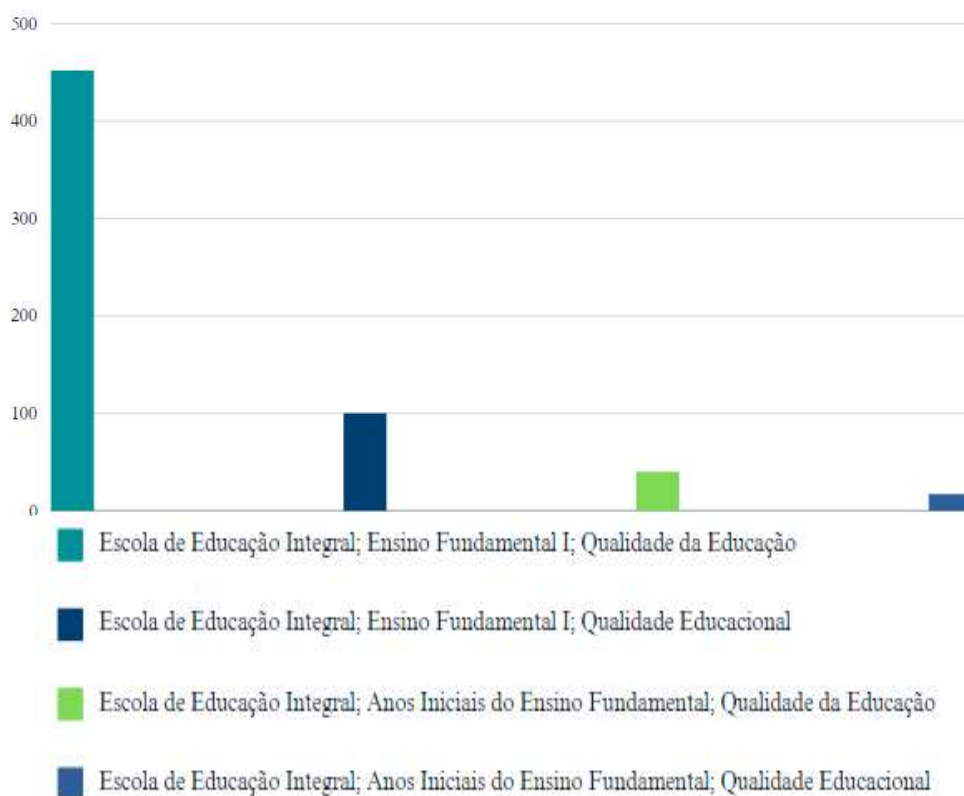
Assim, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 2 - Resultados obtidos nas buscas após combinação de descritores (BDTD).

Descritores utilizados	Publicações encontradas	Publicações selecionadas
Escola de Educação Integral; Ensino Fundamental I; Qualidade da Educação	452	0
Escola de Educação Integral; Ensino Fundamental I; Qualidade Educacional	100	1
Escola de Educação Integral; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Qualidade da Educação	40	1
Escola de Educação Integral; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Qualidade Educacional	17	2
Total	609	4

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BDTD (Brasil, 2024).

Gráfico 1 - Resultado quantitativo obtido nas buscas na plataforma BDTD.



Fonte: Elaborado pela autora a partir da BDTD (Brasil, 2024).

A seleção das teses e dissertações deu-se em função da leitura dos resumos na íntegra com vistas a identificar e analisar o tema, o método e a fonte de evidências, assim como os resultados obtidos com a pesquisa. Estão organizadas no Quadro 1, as produções que versam

sobre Escola de Educação Integral e qualidade educacional considerando como enfoque o atendimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 1 - Síntese das informações sobre as produções selecionadas em busca na BDTD.

Ano de publicação	Autoria	Título da produção	Instituição vinculada	Modalidade
2019	Eduardo Anísio de Souza Batista	A influência das ações gestoras na qualidade da educação pública: o caso da Escola Estadual São Francisco de Assis, em Carmo do Cajuru/MG	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação
2017	Juliana Mara de Fátima Viana Gandra	O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar: uma avaliação do Programa Mais Educação	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação
2016	Ducenilde da Costa Furtado	Educação (em tempo) Integral na escola pública: condicionantes históricos, limites e desafios atuais	Universidade Federal do Maranhão	Dissertação
2015	Rosa Beatriz Oliveira Haygertt	Educação integral e de qualidade: no renovar das experiências, a busca de novos caminhos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BDTD (Brasil, 2024).

Consideramos para análise os quatro estudos apresentados no Quadro 1. As dissertações vinculam-se, em sua maioria, a programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades públicas federais, com exceção de uma. Outra constatação refere-se às regiões brasileiras nas quais os estudos foram realizados, sendo a Região Sudeste com dois trabalhos, Região Sul e Nordeste, com um estudo cada.

A publicação, datada de 2019, esteve centrada em um caso de gestão, cujo *lôcus* definido foi a Escola Estadual São Francisco de Assis, localizada em Carmo do Cajuru, no estado de Minas Gerais. Batista (2019), propôs analisar as ações mobilizadas pela equipe gestora da instituição que podem ter gerado melhoria dos seus índices educacionais. Como pano de fundo da investigação, o autor voltou-se ao ano 2014, marcado por diferentes medidas, dentre as quais, a retomada do Projeto Educação Integral e Integrada e maior investimento pela Secretaria Estadual de Educação sob justificativa de melhoria da qualidade educacional. Após as iniciativas, foi observada a melhoria significativa nos índices e avaliações externas da educação, somadas as melhorias obtidas com relação ao fluxo escolar. Assim, o pesquisador delineou como objetivo geral analisar as práticas de gestores, a partir de 2014, que contribuíram com a melhoria dos índices de qualidade, e como o grupo gestor passou a compreender fatores externos e internos que influenciam a escola, buscando a superação dos desafios. Em termos

metodológicos, a pesquisa de caráter qualitativo considerou como instrumentos de produção de material empírico a pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada. A constatação obtida com a finalização do estudo foi que as ações gestoras influenciam a qualidade da educação, a depender da atuação do gestor e demais membros da equipe escolar para organizar e efetivar processos que visam a aprendizagem e formação dos estudantes.

A pesquisa realizada por Gandra (2017), também referente à realidade do estado de Minas Gerais, teve como objeto de investigação o Programa Mais Educação, criado em 2007 com a finalidade, entre as iniciativas de promoção da qualidade educacional, de ampliar a jornada escolar nas escolas da rede pública. A proposta de trabalho decorreu da necessária reflexão e avaliação da efetividade do programa na melhoria da qualidade da Educação Básica, propósito pelo qual foi formulado. Constituiu-se objetivo de pesquisa determinar o impacto do Programa Mais Educação no desempenho de alunos de 5º e 9º ano, em testes da Prova Brasil. Para tanto, a pesquisadora delimitou duas técnicas de análise estatística: o *Propensity Score Matching* e o método de Diferenças em Diferenças. Foram construídas três amostras conforme os anos de exposição ao programa: cinco, três e um ano de adesão. Dentre os resultados obtidos na pesquisa, a autora demonstra que estes não foram satisfatórios, visto que, de acordo com os resultados obtidos nos testes, constatou-se efeito nulo sobre as notas obtidas em Português por estudantes de 9º ano de escolas com cinco anos de adesão, o que se estendeu aos alunos do mesmo ano, no componente Matemática, em escolas com um ano de adesão. As escolas que aderiram a mais tempo ao programa demonstraram maior efeito negativo, o que se contrapõe à ideia de que o amadurecimento da política pudesse gerar benefícios em termos de resultados. Contudo, a pesquisadora indicou ao final do estudo, que a ampliação do tempo escolar proporcionado pela adesão ao Programa Mais Educação não se mostrou capaz de melhorar o desempenho dos estudantes da rede pública, o que não permite afirmar que a importância desta ampliação à melhoria da qualidade da educação.

A investigação mobilizada por Furtado (2016), realizada em uma escola pública municipal que atende o Ensino Fundamental, localizada em São Luís (MA), teve como objetivo analisar os desafios e limites, além de condicionantes que fundamentam o início da implementação da proposta de educação em tempo integral. A pesquisadora pautou-se no referencial do materialismo histórico-dialético para compreender as relações das categorias Política, Educação Integral e escola pública, sujeitas ao contexto socioeconômico da sociedade capitalista, mas que podem sofrer interferência daqueles que a vivenciam. Acerca da metodologia, foi realizada a pesquisa bibliográfica, a análise documental sobre a legislação brasileira no que tange a temática e pesquisa de campo. Com relação ao instrumento de

produção de dados e participantes do estudo, foi utilizada a entrevista semiestruturada com a participação de professores, coordenadores e gestores, somada à observação *in lócus*. Quanto aos resultados da pesquisa, foi evidenciado que as concepções de educação integral orientadas fundamentalmente pela relação existente entre educação e sociedade, contexto socioeconômico e desafios de classes. Em face das políticas, a partir da problematização da autora, foi considerado que a proposta de educação em tempo integral partiu de uma concepção neoliberal, que tem por fundamento a articulação entre conceitos gerencialistas de gestão e o fomento das questões de vulnerabilidade e proteção social, para o equilíbrio socioeconômico e para a qualidade da educação. Ainda sobre os resultados obtidos na pesquisa, foi constatado que a concepção dos profissionais do magistério é marcada por conceitos da política educacional de cunho assistencialista, relacionados à ampliação dos conhecimentos em uma perspectiva integral e direcionados ao alcance de metas avaliativas. Sobre esta condição, é problematizada e articulada à superação das condições da escola pública, as imposições neoliberais, omissão estatal e déficit de aprendizagem dos filhos de trabalhadores e desempregados, aspectos que refletem na organização e limitação do trabalho pedagógico.

A última dissertação selecionada propôs a análise da relação entre o projeto de ampliação da jornada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Antônio de Alencar (Osório-RS), e a melhoria da qualidade da educação. Haygertt (2015) partiu do pressuposto de que a escola investigada passou a alcançar a Efetividade Social. Constituiu o objetivo do estudo analisar as relações entre orientações e ações que versam sobre educação integral, advindas de esferas públicas, na direção de uma política de educação integral em tempo integral, com a melhoria da qualidade da educação oferecida pela escola. A autora definiu o estudo como qualitativo, pautando-se em entrevistas semiestruturadas, individuais e coletivas, observação das práticas escolares, além das pesquisas bibliográfica e documental, para a obtenção de dados empíricos. Os participantes do estudo foram profissionais atuantes na escola, alunos, coordenadores pedagógicos, secretários de educação e familiares. No que concerne aos resultados obtidos pela pesquisadora, esses não são expressos com clareza, assim como as considerações adicionais com a finalização do estudo.

A partir das produções foi possível o reconhecimento de aproximações e distanciamentos, e de perspectivas da qualidade educacional de escolas de Educação Integral. As pesquisas desenvolvidas por Batista (2019) e Gandra (2017) estabeleceram em seus objetivos a vinculação entre a proposta de Educação Integral e ampliação do tempo escolar com a melhoria do desempenho dos estudantes em avaliações standardizadas. As pesquisas de

Furtado (2016) e Haygertt (2015) demonstram confluência quando estabelecem como objetivo analisar elementos extrínsecos ao contexto escolar.

Conforme visualizado, a qualidade das escolas de Educação Integral, em alguns contextos, pode estar relacionada ao desempenho satisfatório em avaliações, o que sugere o questionamento sobre o tempo ampliado na consolidação deste objetivo. Nesse sentido, a concepção de qualidade, que concentra em seu escopo os preceitos da lógica de mercado e modelo gerencialista, aproxima-se significativamente da realidade das escolas estudadas nas referidas pesquisas (Silva, 2009).

A qualidade social, que pressupõe um redirecionamento político e pedagógico da escola pública, indicando novas perspectivas e incluindo em seu eixo de discussão aspectos que transcendem princípios em evidência pelas políticas de avaliação no país. Assim, mostra-se alinhada a essa concepção de qualidade educacional a educação integral, porém foi notada esta relação em apenas um estudo (Haygertt, 2015).

Os estudos elencados e analisados apontam para a necessidade de políticas públicas que assegurem a qualidade da Educação Integral oferecida e ofertada nos diversos estados e regiões do Brasil, o que nos provoca a questionar: qual qualidade da Educação Integral? Tal questionamento gera também a indagação que se refere ao contingente de alunos matriculados nas escolas de Educação Integral e a democratização da escola pública.

1.1.2. Procedimentos e resultados obtidos na revisão da literatura a partir do Portal de Periódicos CAPES

Em consonância ao objetivo proposto pela revisão, prosseguimos com buscas no Portal de Periódicos CAPES, voltadas à seleção e análise de artigos publicados que se referem à presente temática de pesquisa. A primeira busca esteve sujeita aos seguintes critérios: “Correspondência: é (exato)”;

“Campo de busca: qualquer campo”;

“Tipo de documento: artigos”;

“Idioma: português” e “Período: última década”, definição decorrente da implementação das Escolas de Tempo Integral em Campinas (SP), conforme busca anterior.

Tabela 3 - Resultados obtidos nas primeiras buscas no Portal de Periódicos CAPES.

Descritor	Publicações encontradas
Escola de Educação Integral	20
Anos iniciais do Ensino Fundamental	2.231
Qualidade da educação	1.456
Total	3.707

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Portal de Periódicos CAPES (Brasil, 2024).

Como previsto, as buscas indicaram quantidades substanciais de materiais disponibilizados para consulta. Buscamos visualizar o quantitativo de trabalhos a partir de cada descritor, entretanto, não foi verificada a replicação de trabalhos entre as buscas. Importa considerar que os descritores, quando utilizados com o este propósito, filtram publicações que estabelecem relações com outras áreas de conhecimento mais amplas, o que tende a justificar os resultados elevados das buscas.

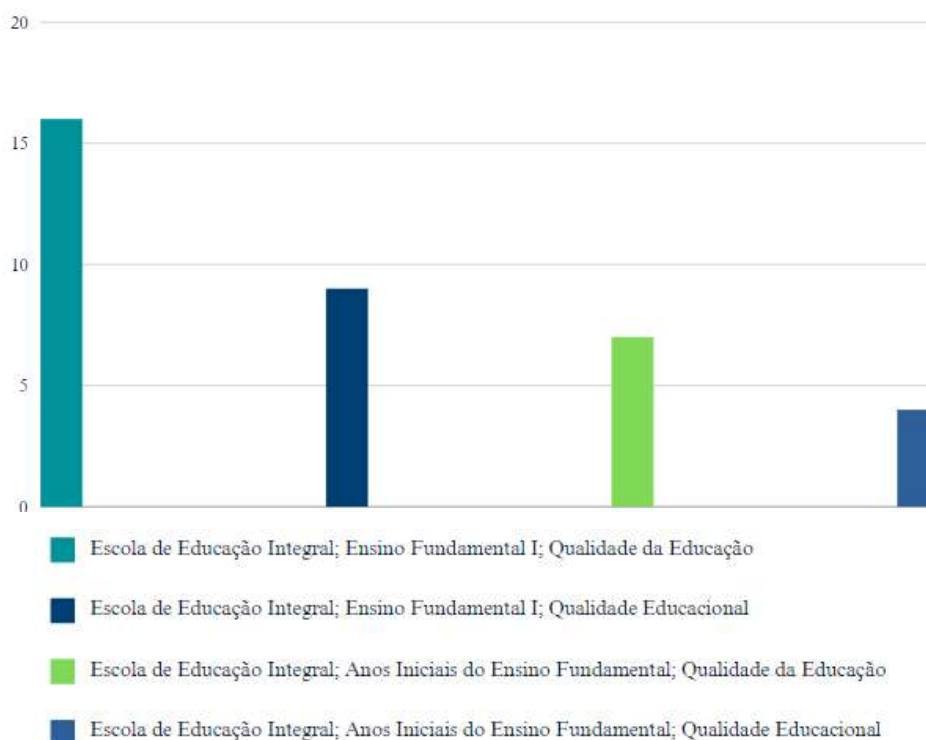
Então, para uma busca objetiva, considerando os aspectos qualitativos do trabalho para a seleção e posterior análise, realizamos novas buscas utilizando os descritores de modo combinado e alternado, evidenciado na tabela e gráfico abaixo.

Tabela 4 - Resultados obtidos nas buscas após combinação de descritores (Portal de Periódicos CAPES).

Descritores utilizados	Publicações encontradas	Publicações selecionadas
Escola de Educação Integral; Ensino Fundamental I; Qualidade da Educação	16	1
Escola de Educação Integral; Ensino Fundamental I; Qualidade Educacional	9	2
Escola de Educação Integral; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Qualidade da Educação	7	0
Escola de Educação Integral; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Qualidade Educacional	4	0
Total	36	3

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Portal de Periódicos CAPES (Brasil, 2024).

Gráfico 2 - Resultados obtidos nas buscas no Portal de Periódicos CAPES.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Portal de Periódicos CAPES (Brasil, 2024).

A leitura dos títulos e resumos permitiu a seleção dos artigos citados no quadro subsequente. Embora tenhamos visualizado cinco publicações passíveis de análise, desconsideramos duas delas por não incluírem a etapa de ensino em discussão, mas sim, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio de modo específico. Assim, a busca resultou em apenas três artigos publicados.

Quadro 2 - Síntese das informações sobre produções selecionadas em busca no Portal de Periódicos CAPES.

Ano de publicação	Autoria	Título da produção	Título da Revista	Qualis da Revista (2017-2020)	Tipo de publicação
2022	Adriana Locatelli França Renata Portela Rinaldi	Programa Ensino Integral: a proposta do estado de São Paulo	Reflexão e Ação	A3	Artigo
2018	Rosana Ramos de Souza Anselmo Alencar Colares	A avaliação em larga escala nos Centros Educacionais de tempo integral: mais tempo, melhores resultados?	Educação: Teoria e Prática	A2	Artigo
2018	Cleide de Fátima Galiza de Oliveira Ana Lúcia Hazin Alencar	O Programa Mais Educação sob o olhar do estudante brasileiro	Cadernos de Estudos Sociais	B4	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Portal de Periódicos CAPES (Brasil, 2024).

O mais recente artigo selecionado, publicado em 2022, pautou-se no Programa Ensino Integral - PEI, implementado a partir de 2012 na rede pública estadual do estado de São Paulo (SP). França e Rinaldi (2022) realizaram pesquisa documental e revisão de literatura tendo como objetivo verificar aproximações e distanciamentos da concepção de Educação Integral na perspectiva da omnilateralidade e emancipação humana. Foi observado, a partir do estudo, que as escolas que aderiram ao PEI apresentam melhor desempenho no Índice de Desempenho da Educação Básica- Ideb. Entretanto, não foram percebidos avanços significativos em relação ao desenvolvimento integral dos estudantes na perspectiva analisada.

Souza e Colares (2018) analisaram as avaliações externas em larga escala, tanto em âmbito nacional quanto estadual. As avaliações compartilham de um mesmo objetivo: a

melhoria da qualidade educacional e efetivação de políticas públicas que decorrem de diagnósticos e resultados das avaliações. Então, com enfoque sobre os Centros Educacionais de Tempo Integral (CETIs), analisar o desempenho de uma instituição desta natureza, nas avaliações em larga escala. Foram analisados documentos como o Plano de Gestão e Regimento Geral dos CETIs, assim como os microdados do Ideb e do Índice do Desenvolvimento da Educação do Amazonas (IDEAM). Partiram ainda da descrição da avaliação implementada pelo estado e entrevista com a gestora do CETI Deputado Gláucio Gonçalves, com vistas a identificar ações para o alcance das metas das avaliações externas. Com a investigação, foi evidenciado o aumento gradual nos índices Ideb e IDEAM atingidos pelos CETIs e constatado que o tempo ampliado na instituição pesquisada intensificou a preparação dos alunos para as avaliações em larga escala. Contudo, os autores revelam que os resultados nem sempre podem ser traduzidos em qualidade educacional.

Por fim, Oliveira e Alencar (2018) analisaram o Programa Mais Educação sob a ótica dos estudantes, pesquisas realizadas entre 2014 e 2015. Foram constatadas insuficiências de recursos materiais, humanos e administrativos no atendimento dos estudantes em dois turnos nas escolas públicas de Ensino Fundamental. A diversificação das atividades (para a prática de esportes, música e outras linguagens) para a realização em dois turnos defrontou com as limitações de espaços. As evidências tratadas pelos autores demonstraram que o desenvolvimento do Programa Mais Educação esteve vinculado às condições de infraestrutura, e que a relação tempo-espço-qualidade, considerada precária, se contrapõem aos resultados benéficos indicados pelos estudantes, participantes da pesquisa, ao que se refere ao desempenho escolar; à disciplina, ao que se refere às atitudes; e à sociabilidade.

As publicações de Souza e Colares (2018) e França e Rinaldi (2022) retornam à indagação central da presente dissertação: qual a qualidade das escolas de educação integral? Observamos que, em um contexto regida pela lógica de mercado e com a intensificação do trabalho escolar em prol dos resultados quantificáveis, há um contraponto com a formação integral dos estudantes. Entretanto, compreendemos que por constituir-se pela diversidade, as constatações obtidas pelos estudos podem apresentar divergências com outras realidades, pois há variáveis indicadores de qualidade e avaliações externas, que podem influenciar em maior ou menor grau a dinâmica escolar.

A publicação de Oliveira e Alencar (2018) representa a dificuldade enfrentada entre as condições viabilizadas para as propostas de educação integral em tempo integral. Apesar do fato reverberar sobre as interrupções de programas e políticas no contexto brasileiro, colocamos em evidência a justaposição entre qualidade e quantidade, qualidade esta que tem sido projetada

pela extensão do tempo e incorporação dos princípios da formação humana multidimensional, mas que sem os recursos necessários, é permeada por incertezas.

Na mesma medida que apontam as dissertações analisadas, os artigos elencados e analisados também remetem aos questionamentos algures citados e reiteram a urgência de se repensar a educação integral de modo a não ser distorcida e reduzida à equivalência de tempo integral.

1.2 Caracterização da pesquisa

A pesquisa em educação tem contribuído significativamente com perspectivas para novos rumos da educação brasileira. Ocorre, a partir da condução de estudos dessa natureza, o desvelamento de questões e aspectos que permeiam e implicam o fenômeno educativo. As constatações, problematizações e reflexões sobre condicionantes provenientes das dimensões social, política e econômica, que fundamentam as definições e ações daqueles envolvidos na efetivação dos processos educacionais, por meio das pesquisas, ultrapassam os limites do campo acadêmico.

Desta maneira, as investigações na área da educação têm o potencial de orientar considerando a macroestrutura, a gestão educacional e a condução das políticas públicas, apesar de constituir um desafio e estar distante de sua efetividade do cenário nacional. Porém, as produções científicas, evidentemente, incidem sobre o trabalho e práticas pedagógicas no âmbito escolar, refletindo conjuntamente e potencialmente sobre a garantia do direito subjetivo à educação. Isto não significa que o direito à educação tem sido consequente em relação ao que dispõe o texto constitucional, no caso brasileiro, mesmo assim, questionamos: que outros caminhos podem potencializar a consecução de ações do poder público para a efetividade de práticas escolares? Podemos, mesmo que de modo restrito, justificar a configuração dessa pesquisa em educação, no que concerne a melhoria e garantida educação.

Em breve retrospecto sobre investigações da trajetória da pesquisa em educação, encontramos em André (2001, p. 53) que o crescente número de pesquisas da área nas últimas décadas foi desencadeado principalmente pela expansão da pós-graduação, percurso este, marcado por “[...] muitas mudanças nos temas e problemas, nos referenciais teóricos, nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos”.

Consideramos como preponderante, à luz do mesmo referencial, que no período entre os anos de 1960 e 1970, as pesquisas educacionais estiveram centradas na análise das variáveis do contexto e no seu impacto sobre a formação dos estudantes. Já na década de 1980, as

pesquisas passaram a ter como enfoque o processo educativo, aspecto correspondente à configuração de considerável parte das produções no século XXI.

Deste modo, verifica-se o acentuado deslocamento das preocupações, partindo das implicações dos fatores extraescolares no desempenho dos alunos, alcançando a atenção aos fatores intraescolares. Nas palavras de André (2001, p. 53), “[...] o exame de questões gerais, quase universais, vai dando lugar às análises de problemáticas locais, investigadas em seu contexto específico”. Considerando como objetos de investigação aqueles que compõem o cotidiano escolar, as pesquisas educacionais passaram a contemplar questões de currículo, interações sociais no âmbito escolar, a organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, a disciplina enquanto conduta, as relações em sala de aula, além da avaliação educacional (André, 2001).

Alinhado a essas novas demandas, passou a ter maior notoriedade como perspectiva metodológica o estudo qualitativo. Os métodos, as técnicas de produção de dados, assim como os modos de análise, mais abrangentes, correspondem às especificidades e complexidade ao atendimento dos objetivos das investigações em Ciências Humanas e Sociais.

Para este estudo, definimos como qualitativa sua perspectiva metodológica predominante. Entretanto, os dados quantificáveis que emergiram durante sua configuração não foram desprezados, por constituírem parte das evidências significativas para compreensão do fenômeno estudado, em concordância com o que acentua Gatti (2004, p. 13), de que “[...] há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados mediante dados quantitativos”.

A investigação predominantemente qualitativa sem desprezar dados quantificáveis difere-se daquelas definidas como quali-quantitativas ou somente quantitativas.

Opõem-se, de modo geral, à quantitativa enquanto esta recorre à quantificação como única via de assegurar a validade de uma generalização, pressupondo um modelo único de investigação, derivado das ciências naturais, que parta de uma hipótese-guia, só admita observações externas, siga um caminho indutivo para estabelecer leis, mediante verificações objetivas, amparadas em frequências estatísticas (Chizzotti, 2003, p. 222).

A pesquisa qualitativa, conforme argumenta Godoy (1995, p. 58),

[...] não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os

fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Os excertos permitem compreender o âmbito específico de cada caminho de investigação, o que prioriza a qualidade e o que prioriza a quantidade. Assumir a perspectiva predominantemente qualitativa sem desprezar os dados quantificáveis significa valorizar mais as falas, os sentidos, os significados do que se fala em relação aos participantes da pesquisa, sem desconsiderar aspectos que derivam de seu ofício, que muitas vezes estão disponíveis em relatórios com informações quantificáveis.

As pesquisas de cunho qualitativo permitem aproximação aos dados de caráter subjetivo, a partir do acesso e captação das condições contextuais e seus reflexos sobre as relações estabelecidas na/com a situação estudada, dos conceitos, opiniões, significações e perspectivas de seus participantes.

Em face dos seus objetivos, esta pesquisa é classificada como exploratória e descritiva. Ancorando-nos em Gil (2002), reconhecemos a intenção de ampliar a familiaridade com o problema estabelecido, aprimorando as ideias dele recorrentes, tornando-o mais explícito. Portanto, como estratégia, realizamos o levantamento bibliográfico e entrevistas com aqueles que tiveram experiências práticas com o problema. Ao definirmos a pesquisa como descritiva, salientamos nosso objetivo de descrever as características do fenômeno estudado, e assim compreendê-lo e estabelecer relações com seus condicionantes. Para atender à expectativa citada, a aplicação de questionário permite reunir tais características. A justificativa por tais definições advém da seguinte premissa: “[...] as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais” (Gil, 2002, p. 41).

Para efeito deste estudo, de natureza qualitativa, como exposto, optou-se por instrumento e técnica de material empírico que seguem descritos.

1.3 Instrumentos de produção de dados

Estabelecida a complexidade e dinamismo do fenômeno educativo, em conformidade à demanda desta pesquisa, apontamos a necessária articulação e complementaridade entre os dois definidos instrumentos, perspectivando a obtenção de informações e a aproximação com o ponto de vista dos participantes acerca das questões da pesquisa, atendendo aos objetivos

propostos inicialmente. Deste modo, a produção de dados empíricos considera o questionário e entrevista semiestruturada como instrumentos precursores.

1.3.1. Questionário

Compreendemos como “[...] questionário um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (Gil, 2002, p. 115).

Embora utilizado frequentemente em estudos de carácter quantitativo com o objetivo de compreender tendências, o questionário, enquanto instrumento de produção de dados na pesquisa educacional, permite não somente quantificar, mas generalizar dados quando pretende-se alcançar um número maior de participantes em determinado estudo.

Em concordância com Ribeiro (2008), justificamos a escolha do questionário também pelos seguintes aspectos: garantia de anonimato; utilização de questões objetivas; padronização e uniformidade de questões; tempo aberto para que o participante reflita sobre determinada questão; facilidade de conversão para arquivos de computador e baixo custo.

Para esse estudo, foi definida a utilização do questionário misto, que contém parte de suas questões restritivas e parte das questões que permite um maior nível de interação, pela possibilidade de exposição dissertativa por parte do respondente. Ressaltamos que o questionário, quando permite o acesso a um nível superficial de informações, a depender dos objetivos do estudo, demanda a adoção de instrumentos complementares com vistas ao acesso e ao aprofundamento dos dados.

1.3.2. Entrevista Semiestruturada

A utilização da entrevista como instrumento de produção de dados é recorrente em pesquisas de carácter qualitativo. Para obtenção de êxito na utilização das entrevistas são necessárias habilidades técnicas e domínio teórico correspondente aos assuntos abordados em contato com o participante entrevistado. É possível recorrer à entrevista quando é pretendido “[...] mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (Duarte, 2004, p. 215). Na mesma direção, por intermédio da entrevista é possível acessar, com certa profundidade, as significações e percepções constituídas nas relações com os meios físico e social.

Yin (2016) argumenta que a entrevista semiestruturada requer atenção ao fazer boas perguntas, a mobilização de questões complementares na interlocução com o respondente, a captação de sinais implícitos e explícitos, e a leitura das entrelinhas, antes, durante e após a realização deste tipo de entrevista. Mesmo fazendo boas perguntas, não é possível garantir a qualidade das respostas, dado que as pessoas se utilizam de distintos recursos para não dizer sobre a realidade, em muitos casos. É evidente que se pode contar com a boa vontade e honestidade do participante de pesquisa, mesmo que se possa questionar sobre possíveis fraudes resultantes de pesquisas qualitativas ou mesmo quantitativas. A entrevista semiestruturada, definida para o estudo, difere-se principalmente pela sua acentuada flexibilidade, se comparada à restrição das questões fechadas ou à potencial imprevisibilidade das questões abertas, que caracterizam os demais tipos de entrevistas.

1.4 Lócus da pesquisa

Conforme indicado em trechos supracitados, este estudo foi realizado no município de Campinas, localizado no interior do Estado de São Paulo. Fundada em 14 de julho de 1774, Campinas (SP) completa 250 anos em 2024, município este considerado referência em tecnologia, pesquisa e inovação.

Sob breve retrospecto⁷, identificamos que a metrópole teve origem na primeira metade do século XVIII, como um bairro rural da Vila de Jundiá. O bairro, localizado nas margens de uma trilha aberta por paulistas do Planalto de Piratininga, teve seu povoamento iniciado com a instalação de tropeiros próximos à Estrada dos Goias, via de integração entre distintas regiões brasileiras. Em áreas descampadas, foram construídas as “Campinas do Mato Grosso”, impulsionando atividades de abastecimento e crescimento populacional, que alcançaram 185 pessoas em 1767 (Campinas, 2021).

Ainda na segunda metade do século XVIII, houve uma importante mudança na dinâmica econômica, política e social na região, vinculada à chegada de fazendeiros procedentes de Itu, Porto Feliz, Taubaté, entre outras cidades. A chegada dos fazendeiros decorreu do objetivo de instalar lavouras de cana e engenhos de açúcar, com a utilização da mão de obra escrava. A produção de café, reconhecida como importante atividade agrícola para a história da cidade,

⁷As informações sobre a história do município foram obtidas, e estão disponíveis para acesso público através da página institucional: <https://conheca.campinas.sp.gov.br/sobre>.

teve origem nas fazendas de cana e impulsionou o desenvolvimento econômico e social naquele tempo histórico (Campinas, 2021).

De fato, foi por força e interesse destes fazendeiros, ou ainda, por interesse do Governo da Capitania de São Paulo, que o bairro rural do Mato Grosso se fez transformado em Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso (1774); depois, em Vila de São Carlos (1797), e em **Cidade de Campinas (1842)**; período no qual as plantações de café já suplantaram as lavouras de cana e dominavam a paisagem da região (Campinas, 2021).

Na atualidade, em termos de extensão, Campinas (SP) ocupa a área de 794.571 quilômetros quadrados e ultrapassa, em termos de população, a marca de 1.100.000 habitantes⁸. A partir de 2000, sob a Lei Complementar Estadual nº. 870 de 19 de junho, foi definida como cidade sede da Região Metropolitana de Campinas (RMC), composta por 20 municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

Figura 1 - Mapa da Região Metropolitana de Campinas.



Fonte: Governo do Estado de São Paulo (PDUI, 2018).

⁸Os dados citados referem-se ao Censo Demográfico de 2022, articulados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para mais informações, acesse: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/campinas.html>.

A divisão territorial do município em discussão é dada por cinco regiões: norte, sul, sudoeste, noroeste e leste. É também subdividido em seis Distritos, dado o processo de descentralização da administração da cidade, sendo: Sousas, Barão Geraldo, Joaquim Egídio, Nova Aparecida, Campo Grande e Ouro Verde.

Com relação à organização e oferta educacional, a Secretaria Municipal de Educação (SME) é estruturada conforme Figura 2.

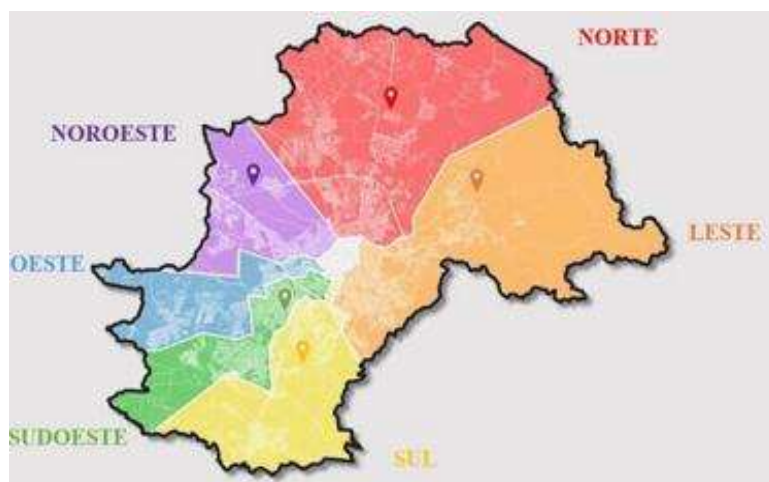
Figura 2 - Organograma (SME).



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (Campinas, 2024).

A SME atua sob perspectiva descentralizadora por meio do NAED. Cada um dos NAEDs está localizado em uma região geograficamente definida pela política de descentralização da Prefeitura Municipal de Campinas (SP) e são denominados do seguinte modo: NAED Norte, NAED Sul, NAED Leste, NAED Sudoeste e NAED Noroeste. Todos têm por objetivo a implementação de políticas públicas educacionais referentes à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município. Para tanto, os NAEDs são dirigidos por representantes regionais, e atuam nestes órgãos, Supervisores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos, no acompanhamento e assessoria de modo a assegurar o cumprimento das ações nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino (Campinas, 2024).

Figura 3 - Divisão dos NAEDs.



Fonte: Oliveira (2022).

Especificamente sobre as escolas participantes do estudo como campo de investigação, foram definidas de acordo com os seguintes critérios: i) escolas de Educação Integral do município de Campinas que atendem ao 5º ano do Ensino Fundamental; ii) uma escola por região e sob gestão de um dos NAEDs; iii) no caso das regiões com mais de uma escola de tempo integral, foi selecionada aquela com maior recorrência de Ideb igual ou superior à meta projetada.

Em 2023, foi realizado o levantamento⁹ das escolas de Educação Integral do município, a partir do qual foram localizadas sete escolas. Com relação às regiões Sudoeste e Leste, foram localizadas duas escolas que atendem à proposta de pesquisa. Assim, selecionamos a instituição para as duas regiões a partir dos resultados do Ideb, considerando a que apresenta maior recorrência de alcance ou superação da meta projetada estabelecida.

Como observado no Quadro 3, a instituição localizada na Região Sul não teve alguns dos resultados divulgados, pois não houve participação no Saeb pela quantidade reduzida de alunos. Porém, consideramos a instituição como campo de investigação, por se tratar da única escola da referida região que atende à especificidade demandada pelo estudo. O mesmo ocorreu com as escolas das regiões Noroeste e Norte, que não tiveram os resultados do Ideb analisados como critério para seleção.

Conforme descrito em trecho anterior, a seleção da escola localizada na região Sudoeste demandou a análise dos resultados obtidos, desconsiderados os dados referentes ao ano de 2021

⁹ O levantamento foi realizado no banco de dados Informática de Municípios Associados (IMA). Na página institucional estão listadas todas as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, e suas respectivas informações, como dados cadastrais, etapas e modalidades de atendimento e calendário escolar. Para a devida consulta, acesse: https://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/web/cons_escola_list.php.

em decorrência dos efeitos da pandemia de COVID-19 que assolou a população mundial, principalmente na organização e efetivação do processo educativo. O quadro abaixo demonstra que as escolas da referida região obtiveram, de 2009 a 2019, semelhantes recorrências de alcance ou superação da meta projetada. Então, evidenciamos que uma delas, nos anos de 2015 e 2017 alcançou a meta, enquanto a outra apresentou Ideb crescente e apenas a superação do que foi estabelecido como meta.

No caso das escolas de Educação Integral da região Leste, consideramos a que teve todos os seus resultados divulgados e alcançou ou superou a meta projetada.

Tabela 5 - Ideb alcançado pelas escolas de Educação Integral de Campinas.

NAED	qw															
	2007		2009		2011		2013		2015		2017		2019		2021	
	Proj.	Obt.	Proj.	Obt.	Proj.	Obt.	Proj.	Obt.	Proj.	Obt.	Proj.	Obt.	Proj.	Obt.	Proj.	Obt.
Sul	6,0	4,3	4,5	5,1	4,8	5,2	5,1	5,7	5,4	-	5,6	-	5,9	-	6,1	5,8
Sudoeste	6,0	5,1	5,3	5,2	5,6	6,2	5,9	6,1	6,1	6,4	6,3	6,6	6,6	6,7	6,8	5
Noroeste	6,0	4,9	5,1	4,9	5,4	5,2	5,7	5,5	5,9	6	6,2	6,1	6,4	5,9	6,6	-
Leste	6,0	-	-	4,8	5,1	4,9	5,3	5,2	5,6	4,9	5,9	5,5	6,1	5,6	6,4	5,7
Norte	6,0	4,1	4,3	4,4	4,7	5,1	4,9	5,6	5,2	5,8	5,5	-	5,7	6,1	6	5,6
Leste	6,0	5,1	4,3	4	4,7	4,8	4,9	5,1	5,2	5,5	5,5	5,7	5,7	5,5	6	4,8
Sudoeste	6,0	5	5,2	5,6	5,5	6	5,8	6,1	6	6	6,3	6,3	6,5	5,9	6,7	5,7

Legenda	
	Igual ou superior à meta projetada
	Inferior à meta projetada

Fonte: Elaborado pela autora a partir de levantamento dos resultados disponibilizados pelo INEP (Brasil, 2024).

Diante do exposto, foram selecionadas as unidades para a produção de dados empíricos, e que para efeito de anonimato, assumem as seguintes denominações: EMEFEI 1 - NAED Sul; EMEFEI 2 - NAED Sudoeste; EMEFEI 3 - NAED Noroeste; EMEFEI 4 - NAED Norte e EMEFEI 5 - NAED Leste.

Para efeito de caracterização, foram levantadas as informações acerca de cada escola no que se refere à comunidade em que está localizada, estrutura física, organização da oferta educacional e composição do quadro de profissionais, conforme descrito no Projeto Pedagógico

*On-line*¹⁰. Cada projeto pedagógico, para efeito de referência, está indicado, neste estudo, por PPP acompanhado da identificação da escola, a saber: PPP EMEFEI 1; PPP EEI 2; PPP EMEFEI 3; PPP EMEFEI 4 e PPP EMEFEI 5.

EMEFEI 1

A Escola de Educação Integral, situada na Região Sul do município, foi fundada em 1988. Em 2015, o nome da instituição foi modificado em decorrência da adesão ao projeto piloto de Educação Integral de Campinas (SP). No que tange a oferta educacional, são atendidos estudantes do Ciclo I (1º, 2º e 3º ano) e Ciclo II (4º e 5º ano) do Ensino Fundamental (PPP, EMEFEI 1, 2023).

O bairro no qual está localizada a escola é considerado antigo e predominantemente residencial com pequenos comércios, com intensa atuação de líderes religiosos na concretização do papel social das igrejas na comunidade. Possui praça esportiva e espaços públicos adequados, frequentados pela população. Ressaltamos ainda, que o bairro já foi considerado carente, mas que apresenta na atualidade melhorias com relação aos aspectos socioeconômicos (PPP EMEFEI 1, 2023).

Quanto à infraestrutura, além de cinco salas que atendem às turmas regulares e uma sala de recursos multifuncionais, a composição desta Unidade Escolar está sintetizada na Tabela 6.

¹⁰ Disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação, é passível de consulta pública o Projeto Político Pedagógico de cada instituição escolar de Campinas (SP), sob administração do poder público e da iniciativa privada. Para consulta, acesse: <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados/index.php>.

Tabela 6 - Espaços que compõem a estrutura da EMEFEI 1.

Espaço físico	Quantidade
Almoxarifado	1
Área de luz	1
Arquivo morto	1
Sanitário adaptado	1
Sanitário para crianças	2
Sanitário para funcionários	2
Biblioteca/ Sala multimídia	1
Cozinha	1
Despensa	1
Laboratório de Ciências (adaptado para Artes)	1
Lavanderia	1
Parque	1
Pátio coberto	1
Quadra esportiva	1
Refeitório	1
Sala da direção	1
Sala de informática	1
Sala de reuniões	1
Sala dos professores	1
Secretaria	1

Fonte: PPP EMEFEI 1 (2023).

O gráfico que segue reflete os resultados alcançados pela escola no Ideb. Entre os anos de 2015 e 2019, os resultados não foram disponibilizados. Embora ocorra a omissão dos índices, é possível inferir que a instituição mantém constância quanto a superação da meta, mas ainda se mantém abaixo de 6,0 no que se refere à escala numérica.

Gráfico 3 - Resultados alcançados e metas projetadas (Ideb) - EMEFEI 1.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de levantamento dos resultados disponibilizados pelo INEP (Brasil, 2024).

EMEFEI 2

A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação Integral 2 (EMEFEI 2), situada na Região Sudoeste do município, foi fundada em 1985. Em 2020, a escola passou a atender à Educação Integral, mas em decorrência da pandemia de Covid-19, cerca de 90% dos estudantes participaram das atividades remotamente. O atendimento educacional se estende do Ciclo I ao IV, que se refere aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (PPP EMEFEI 2, 2023).

Com vistas à caracterização da comunidade local na qual a escola encontra-se inserida, no Projeto Político Pedagógico (PPP) é destacada a Associação dos(as) moradores(as) do bairro, como grupo de força política que mobiliza, reivindica direitos e participa ativamente das demandas escolares (Conselho de Escola, Comissão de Avaliação e demais atividades) e tem sua sede próxima à escola (PPP EMEFEI 2, 2023).

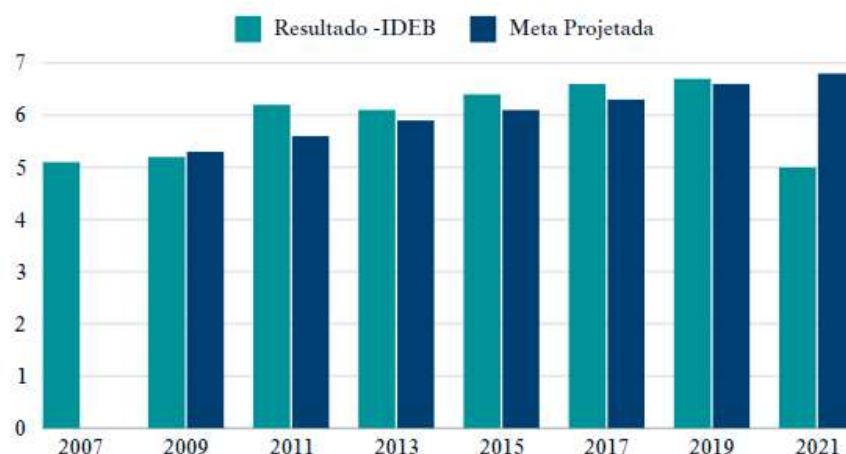
Quanto à infraestrutura institucional, esta Unidade Educacional é composta pelos espaços que integram a Tabela 7.

Tabela 7 - Espaços que compõem a estrutura da EMEFEI 2.

Espaço físico	Quantidade
Almoxarifado	1
Biblioteca	1
Cozinha	1
Despensa	1
Laboratório de informática	1
Quadra descoberta	1
Refeitório	1
Sala de aula	9
Sala de direção	1
Sala de professores	1
Sanitário adaptado	1
Sanitário dos funcionários	2
Sanitário para estudantes	2
Secretaria	1

Fonte: PPP EMEFEI 2 (2023).

Com relação ao Ideb, a instituição alcança resultados satisfatórios frequentemente, quando comparamos às metas estabelecidas, conforme período de 2011 a 2019. Ressaltamos que tais resultados antecedem ao ano no qual a escola passou a atender à Educação Integral, e que não podemos avaliar a relação oferta-resultado, pois o ano de 2021 foi marcado pelos efeitos na educação desencadeados pela pandemia referida anteriormente.

Gráfico 4 - Resultados alcançados e metas projetadas (Ideb) - EMEFEI 2.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de levantamento dos resultados disponibilizados pelo INEP (Brasil, 2024).

EMEFEI 3

O atendimento educacional na referida escola teve início em 1985. Localizada na região Noroeste, a escola passou a atender à Educação Integral a partir do Projeto Piloto conduzido pela Secretaria Municipal de Educação, em 2014. Inicialmente, a escola atendia estudantes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Ciclo I e II), sendo que estudantes do 1º ano especificamente, residiam em outras regiões do município e eram conduzidos à escola com transporte cedido pela Prefeitura, para atendimento de demandas. Ao final do Ciclo II, as crianças são encaminhadas para outras instituições para prosseguimento no Ensino Fundamental (PPP EMEFEI 3, 2023).

A maioria dos alunos que frequentam a unidade reside em seu entorno (bairros predominantemente urbanos), mas é preciso considerar aqueles oriundos de bairros mais distantes (bairros urbanos e meio rural). A verificada heterogeneidade do público atendido incide a diferença com relação à realidade social e econômica, mas também cultural, considerando que são também são alunos da escola crianças imigrantes da Venezuela, Colômbia e Peru (PPP EMEFEI 3, 2023).

Conforme visualizamos no Projeto Político Pedagógico, a instituição comporta os espaços que seguem organizados na Tabela 8.

Tabela 8 - Espaços que compõem a estrutura da EMEFEI 3.

Espaço físico	Quantidade
Almoxarifado	1
Arquivo morto	1
Biblioteca	1
Copa	1
Cozinha	1
Despensa	1
Laboratório de informática	1
Parque	2
Pátio	2
Quadra coberta	1
Quiosque	2
Refeitório	1
Sala da Direção	1
Sala de Artes	2
Sala de aula	20
Sala de Coordenação Pedagógica	1
Sala de Corpo e Arte	1
Sala de Língua Estrangeira	3
Sala de materiais (Educação Física)	1
Sala de música	1
Sala de projeção de filmes	1
Sala de recursos	1
Sala para professores	1
Sanitário para alunos	4
Sanitário para funcionários	2
Teatro	1

Fonte: PPP EMEFEI 3 (2023).

Podemos verificar no gráfico abaixo, que referente ao ano de 2015, houve superação da meta projetada em um décimo, e no ano seguinte a meta não foi alcançada seguindo a mesma proporção. Os demais anos analisados demonstraram que a meta estabelecida não foi alcançada.

Gráfico 5 - Resultados alcançados e metas projetadas (Ideb) - EMEFEI 3.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de levantamento dos resultados disponibilizados pelo INEP (Brasil, 2024).

EMEFEI 4

A referida Unidade Educacional, localizada na região Norte do município, foi fundada em 1968, assumindo os moldes e princípios de Escola-Parque. A escola atende ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), em regime integral, desde 2016, e a Educação de Jovens e Adultos, no período noturno (PPP EMEFEI 4, 2023).

Os bairros que circundam a escola apresentam condições diversas, configurando o contraste econômico, social e cultural, transferido também ao cotidiano da instituição. Os alunos que a frequentam, são oriundos principalmente de áreas de vulnerabilidade e exclusão social, fato evidenciado no PPP, a partir da problematização do número elevado de famílias que são atendidas por programas sociais, entre os quais, o “Bolsa Família” (PPP EMEFEI 4, 2023).

Voltando-nos à infraestrutura da instituição, a comunidade escolar usufrui dos espaços conforme a Tabela 9.

Tabela 9 - Espaços que compõem a estrutura da EMEFEI 4.

Espaço físico	Quantidade
Anfiteatro	1
Biblioteca	1
Ginásio esportivo	1
Laboratório de Ciências	1
Refeitório	1
Sala de aula	18
Sala de Dança	1
Sala de informática	1
Sala de recursos	1
Sala para Direção	1
Sala para Orientação Pedagógica	1
Sala para professores	1
Sanitário para estudantes	4
Sanitário para funcionários	2
Sanitário adaptado	1
Secretaria	1

Fonte: PPP EMEFEI 4, 2023.

No PPP da EMEFEI 4, o Ideb, a implantação da Escola Integral e a avaliação institucional são mencionados, conforme o excerto na sequência:

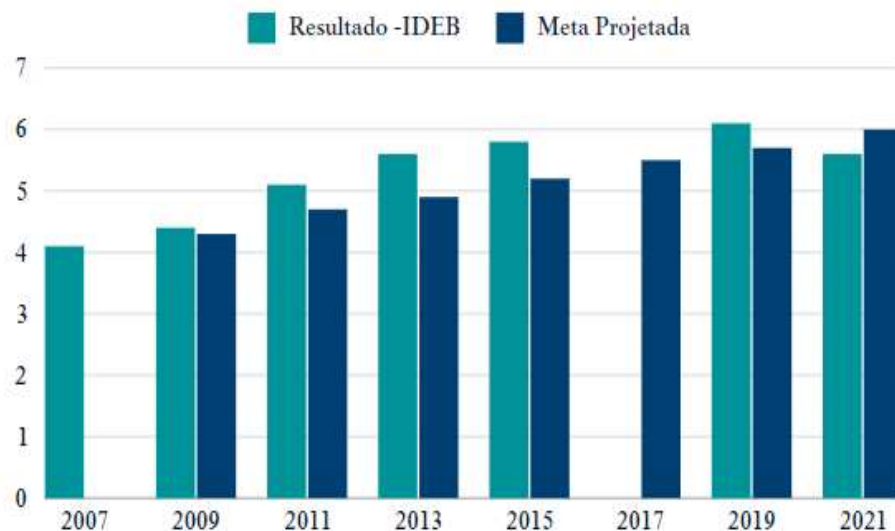
O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, do Ministério da Educação (Ideb) aponta que a Escola João Alves tem atingido as metas projetadas. Com a implantação da Escola Integral, tem diminuído gradativamente o índice de retenção por frequência e também por conceito. A escola também tem procurado pensar a avaliação interna na perspectiva de uma Avaliação Institucional Participativa como possibilidade de processos complementares às avaliações externas e censitárias e está começando a trabalhar para construir instrumentos nesse sentido (PPP EMEFEI 4, 2023).

É mencionada ainda, a questão da qualidade educacional:

Temos uma equipe de educadores(as), professores(as) e gestores(as), empenhada no aprimoramento da qualidade de ensino oferecida pela nossa escola; desenvolvemos o projeto pedagógico com diferentes estratégias voltadas à aquisição de saberes e conhecimentos historicamente construídos, à melhoria da convivência e do respeito à diversidade étnica, à igualdade social e de gênero, à diversidade sexual e à busca da compreensão da realidade complexa e contraditória em que vivemos de maneira a contribuir de forma significativa para a formação das crianças, adolescentes e adultos para o pleno exercício da cidadania (PPP EMEFEI 4, 2023).

O gráfico abaixo reflete o mencionado acerca do Ideb crescente para a maioria dos anos avaliados, superando significativamente o projetado como meta a ser atingida. Embora não tenhamos considerado o ano de 2021 para a análise do índice, quando comparada às demais instituições consideradas no estudo, a EMEFEI 4 apresenta menor discrepância entre o resultado e a meta projetada.

Gráfico 6 - Resultados alcançados e metas projetadas (Ideb) - EMEFEI 4.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de levantamento dos resultados disponibilizados pelo INEP (Brasil, 2024).

EMEFEI 5

A escola localizada na região Leste, a EMEFEI 5, foi fundada em 1968, sendo caracterizada inicialmente como Escola-Parque, destinada à oferta de Educação Integral como idealizado por Anísio Teixeira. O documento escolar revela, a partir de consulta ao Arquivo da Câmara Municipal de Campinas, que no início os estudantes eram atendidos em regime integral, de 1ª a 4ª série do curso primário. O período matutino era destinado às atividades como ginástica, natação, bordado entre outras e o período da tarde era destinado às aulas (PPP EMEFEI 5, 2023).

O cenário sofreu modificações com o fim das escolas-parque, então o atendimento educacional esteve organizado do seguinte modo: pela manhã, com 10 salas dos ciclos I e II (correspondente a etapa de 1º ao 5º ano); à tarde, com 8 salas dos ciclos III (correspondente ao 6º e 7º ano) e IV (referente ao 8º e 9º ano), e à noite, com 4 salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos anos finais do Ensino Fundamental. A referida organização vigorou até 2014, sendo que no ano seguinte o atendimento voltou à perspectiva de Educação Integral com a ampliação do tempo escolar, consoante à iniciativa do município (PPP EMEFEI 5, 2023).

Os alunos da EMEFEI 5 e suas famílias são predominantemente carentes e de alta vulnerabilidade social. Por esse motivo, a escola estabelece contato efetivo e intersetorial com as áreas de habitação, saúde e assistência social, em reuniões periódicas (PPP EMEFEI 5, 2023).

Especificamente sobre a infraestrutura da instituição, esta é composta pelos espaços listados na Tabela 10.

Tabela 10 - Espaços que compõem a estrutura da EMEFEI 5.

Espaço físico	Quantidade
Sala de recursos multifuncionais	1
Sala de aula	17
Brinquedoteca	1
Sala multiuso	1
Laboratório de informática	1
Biblioteca	1
Anfiteatro/palco	1
Quadra esportiva	2
Arquivo morto	2
Cozinha	1
Despensa	1
Parque	2
Vestiário para cozinheiras	1
Lavanderia	1
Sanitário para alunos	4
Sanitário para funcionários	2
Sanitário adaptado	1
Sala de espera (saguão)	1
Sala da direção	1
Sala da vice-direção e orientação pedagógica	1
Sala dos professores	1
Sala para funcionários (terceirizados)	1
Sala de eletrônicos e materiais pedagógicos	1
Cozinha de apoio	1
Depósito de materiais de limpeza	1
Sala de instrumentos e uniformes	1

Fonte: PPP EMEFEI 5 (2023).

Os dados expressos no gráfico permitem afirmar que a referida instituição teve significativa oscilação quanto ao Ideb, se comparados os anos de 2007, 2009 e 2013. Por quatro anos consecutivos manteve a superação da meta projetada, com exceção de 2019. Assim como

as outras escolas definidas para o estudo, a EMEFEI 5 não atingiu a meta, ficando aquém do esperado, observada a discrepância entre as duas métricas.

Gráfico 7 - Resultados alcançados e metas projetadas (Ideb) - EMEFEI 5.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de levantamento dos resultados disponibilizados pelo INEP (Brasil, 2024).

Ainda que tenhamos estabelecido o cenário para a produção de dados empíricos, o *lôcus* deu-se a partir de três regiões (Leste, Noroeste e Sul). Entretanto, foi possível analisar com mais afinco o contexto escolar da EMEFEI1 e EMEFEI3, visto que não tivemos a participação de membros da EMEFEI5, contando apenas com a participação do gestor de NAED.

1.5 Participantes da pesquisa

Com vistas à produção de dados empíricos e alcance dos objetivos do estudo, estabelecemos critérios e definimos o possível quadro de participantes respondentes.

Justificamos a escolha dos professores atuantes no 5º ano pelo fato de que se trata do último ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e em decorrência de os alunos matriculados no referido ano serem os que participam das avaliações do Saeb. Preferencialmente, foram listados os professores que lecionam os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, com formação em Pedagogia especificamente, e aqueles atuantes como especialistas também no 5º ano, com formação em Letras ou Matemática, conforme requisito estabelecido para ingresso do servidor público municipal no magistério. Não consideramos o tempo de experiência na docência dos professores como critério de

inclusão dos participantes, assim como o tempo de atuação na escola campo na delimitação do público-alvo.

No caso dos gestores, foram escolhidos os membros da equipe gestora de cada uma das escolas definidas, da mesma forma que foi definida a participação de um representante de cada um dos NAEDs, em função do fato de que estes atuam na interpretação de dados, estabelecimento de ações, com possibilidade de contribuírem para a reformulação de políticas educacionais do município em questão. Por atuarem em instâncias e realidades distintas, configuram a diversidade de responsabilidades, concepções, percepções e perspectivas orientadoras dos processos educativos. Perspectivamos a participação, considerando como critério a atuação no ano de 2024 no cargo de Diretor(a), Vice-Diretor(a) ou Coordenador(a) Pedagógico(a). Definimos ainda, pelo menos um membro da gestão dos NAEDs, atuantes no cargo de Diretor(a).

A quantidade de participantes esteve sujeita aos níveis de disponibilidade e aceitabilidade dos potenciais participantes. Como previsto em Projeto de Pesquisa, apresentamos o estudo, a autorização cedida pela SME e a solicitação em caráter voluntário aos possíveis participantes. O primeiro contato, estabelecido em abril de 2024 via *E-mail*, resultou em apenas um aceite. Na busca pelo atendimento ao previsto, realizamos um novo envio por *E-mail*, seguido por visita às escolas e contato telefônico, em um período de três meses, o que permitiu a participação de mais uma escola. Por fim, o contato estabelecido via *Whatsapp*, em outubro de 2024, resultou na participação dos membros dos NAEDs, como mencionado.

Tabela 11 - Participantes do estudo.

Quantidade de participantes				
NAED	Diretor(a)/ Supervisor(a) do NAED	Membro da equipe da gestão escolar	Professor (a)	Total
Sul	1	1	1	3
Norte	-	-	-	0
Noroeste	-	1	-	1
Leste	1	-	-	1
Sudoeste	-	-	-	0
				5

Fonte: Elaborado pela autora.

Para resguardar o anonimato dos participantes da pesquisa, utilizamos os pseudônimos, relacionando-os às funções desempenhadas na Rede Municipal de Ensino de Campinas, conforme a organização dos dados no quadro.

Quadro 3 - Dados gerais sobre os participantes.

NAED/ EMEFEI	Participante	Gênero	Atuação	Tempo de atuação	Formação
Sul/ EMEFEI1	GE1	Feminino	Gestão escolar	9 anos	Graduação: Letras/ Pedagogia; Pós- Graduação: Psicopedagogia
Sul/ EMEFEI1	PD1	Feminino	Docência	6 meses	Graduação: Pedagogia; Pós- Graduação: Mestrado e Doutorado em Educação
Sul/ EMEFEI1	GN1	Feminino	Supervisão escolar	5 anos	Graduação: Pedagogia; Pós- Graduação: Psicopedagogia
Noroeste/ EMEFEI3	GE3	Feminino	Gestão escolar	8 meses	Graduação: Artes visuais; Pós- Graduação: Mestrado em Educação (em andamento)
Leste/ EMEFEI5	GN5	Masculino	Supervisão escolar	7 anos	Graduação: Geografia/ Pedagogia; Pós- Graduação: Mestrado em Geografia e Doutorado em Educação.

Fonte: Elaborado pela autora.

1.6 Análise do material empírico

Fundamentando-nos em Bardin (1977), estabelecemos a Análise de Conteúdo como metodologia para o tratamento dos dados produzidos durante a pesquisa. É definida a Análise de Conteúdo como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Na perspectiva de Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021), indicamos que por meio da citada metodologia, é possível contemplar a questão da subjetividade e não neutralidade entre pesquisador, objeto e contexto. São resguardados ainda, o rigor científico e a validade da investigação, dado que esse tipo de análise é fundamentado por princípios e regras sistematizadas.

Mediante o exposto, a organização da análise dar-se-á em função da efetivação de três etapas sequenciadas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 1977). Em cumprimento à primeira fase, foi efetuada a organização das respostas obtidas pelos questionários respondidos pelos participantes e transcrição das

entrevistas realizadas com os gestores escolares, com vistas a operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais.

Na fase subsequente, que diz respeito à exploração do material, utilizaremos como unidade de registro os temas desenvolvidos pelos participantes, definindo, posteriormente, as categorias de análise. A partir da categorização, serão reunidos e sistematizados em quadros, os excertos das entrevistas realizadas e demais dados obtidos através de questionários.

A última etapa, que diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, terá como centralidade a discussão das categorias e significados identificados nos materiais empíricos à luz do quadro teórico constituído sobre as temáticas inter-relacionadas nesta dissertação (Bardin, 1977).

Ressaltamos, por fim, que a aplicação da Análise de Conteúdo não requer e não se trata de uma receita prévia, com um bom emprego de métodos ou técnicas em pesquisa, dado que as pesquisas de natureza qualitativa possuem distintos níveis de alcance, profundidade e complexidade (Sousa; Santos, 2020). Como todas as formas de apreensão da realidade, a Análise de Conteúdo não está isenta de limites. Mesmo com todos os cuidados, cabe pensar nos possíveis equívocos da apreensão das falas dos participantes, seja, por problemas do uso de recursos da tecnologia ou outros aspectos relativos à condição humana.

2 QUALIDADE E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A centralidade deste capítulo versa sobre qualidade e avaliação no campo educacional. Expressa o percurso histórico das políticas de avaliação da Educação Básica instauradas no país e seus efeitos na dinâmica escolar. Ademais, é enfocada a articulação entre avaliação e qualidade salvaguardando a polissemia do termo.

2.1 Qualidade educacional

Admitir a qualidade enquanto temática de debate pressupõe considerá-la em uma dimensão ampla e complexa, que reflete múltiplas significações, salvaguardando assim, sua polissemia. Enquanto sujeitos sociais, construímos parâmetros comparativos que orientam avaliações e tomada de decisões, baseados em um juízo de valor. Assim, cada sociedade compõe um sistema valorativo, o que sugere variações conforme as circunstâncias temporais e contextuais.

[...] por ser uma construção humana, o conteúdo conferido à qualidade está diretamente vinculado ao projeto de sociedade prevalecente em determinadas conjunturas. Como tal, se relaciona com o modo pelo qual se processam as relações sociais, produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade (Azevedo, 2011, p. 422).

Evidenciamos, inicialmente, a variabilidade de concepções de qualidade, sujeitas aos aspectos históricos, sociais e políticos, e ressaltamos que entre as concepções há consensos, dissensos e disputas a serem analisadas e discutidas, como intencionamos neste texto. No que se refere à educação e às políticas educacionais, é fundamental que não percamos de vista tais elementos, pois estes devem orientar a leitura crítica e compreensão acerca do que tem sido considerado como qualidade educacional e sobre os discursos que têm orientado a possível consecução de dada qualidade.

Antecede a noção de qualidade e definição de seus parâmetros e indicadores, a definição educação, atrelada às proposições sobre “a favor de quem?” e “a favor do que?”, ela está sujeita. Nesse sentido, Dourado, Oliveira e Santos (2007) asseguram serem distintas as finalidades educacionais e os princípios que orientam os processos de ensino e de aprendizagem, a depender da dimensão histórico-cultural e o projeto de nação que é pretendido efetivar. Ou seja, os projetos educacionais e societários encontram-se alinhados, e fundamentam a definição e análise das dimensões sinalizadoras da qualidade da educação.

A qualidade da educação brasileira tem sido alicerçada, evidentemente, sobre a disputa e antagonismo de duas principais perspectivas político-ideológicas: a qualidade regida pela lógica e princípios de mercado e a qualidade social, fundamentada por princípios relacionados à promoção do direito humano à educação, justiça social e democracia (Bertagna; Pereira, 2023). Portanto, as noções de qualidade que se apresentam como antagônicas, se distinguem pela subjacente manutenção da lógica vigente, que se estrutura a partir do modo de produção e organização social por ele viabilizado. Em contraposição, a qualidade social de educação propõe e busca a viabilização de condições necessárias para a superação do *status quo*, o que pressupõe a transformação da realidade.

Para alguns pesquisadores (Martins e Calderón, 2019), as perspectivas de qualidade educacional nos remetem ao pseudo-confronto ético entre neoliberais e progressistas evidenciado na literatura e nas pesquisas em educação. Transcende a tensão paradigmática antes mencionada, o conceito de eficácia escolar, que se refere à consecução dos objetivos educacionais por intermédio de metas e ações (Martins; Calderón, 2019). Ante o exposto, podemos compreender que a noção de qualidade nos remete ao cumprimento dos fins da educação, assim, a educação de qualidade corresponde a uma educação que atinge seus objetivos, a partir de múltiplos meios (Gusmão, 2013).

Do cenário apresentado, decorrem questões fundamentais como “qual qualidade vem sendo aferida pelas avaliações em larga escala?” e “Sob qual conceito de qualidade estão sendo pautados os discursos e a formulação de políticas educacionais?”.

A crítica sobre a realidade da educação escolar concentra-se na transposição de princípios e indicadores de qualidade do campo econômico para o campo educacional. Assim, na lógica economicista, “[...] o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e standardização” (Silva, 2009, p. 219).

Somos condicionados, mesmo que indiretamente, ao reconhecimento de um conjunto de termos e noção de qualidade que nos remetem ao contexto escolar, à configuração das avaliações em larga escala, logo, do que é concebido como qualidade da educação.

A noção oficial de qualidade, assim como sua regulação via processos de avaliação estampa o imperativo da produção de resultados, marca indelével da política educacional identificada com a racionalidade técnica a partir do neoliberalismo. Trata-se do que temos denominado de regulação por resultados, ou seja, um modo de regulação centrado em resultados traduzidos em desempenhos imediatos, com base nos quais os sistemas de ensino e as escolas são avaliados externamente, em conformidade com metas estabelecidas pelo centro do poder (Nardi, 2023, p. 35).

As constatações estão intrinsecamente relacionadas à Nova Gestão Pública (NGP), paradigma que ajustou a administração dos serviços públicos aos moldes da administração de empresas, na década de 1990, em um movimento reformador.

A ascensão da NGP no campo educacional permitiu a difusão de princípios, que, na prática, representaram o seguinte cenário:

A concentração do poder em órgãos centrais (Estado regulador); a responsabilização da gestão local e das escolas; a atuação das escolas como executores de procedimentos administrativos; o investimento de recursos públicos em instituições privadas; a ampliação da oferta educacional em instituições privadas; o ranqueamento das escolas competição entre escolas e países; a ênfase nos dados estatísticos e avaliações padronizadas (Parente; Villar, 2020, p. 11).

O excerto, recupera, não somente os princípios transferidos às políticas e programas educacionais, como assinala a função que tem assumido as organizações multilaterais como centros de poder das decisões relacionadas à educação.

Enquanto instituições transnacionais detentoras de poder e conhecimento, as organizações multilaterais constituem entidades criadas pelas principais nações do mundo e respectivos blocos econômicos, inseridos na conjuntura das relações internacionais, na lógica da interlocução e do desenvolvimento global, regional e local (Schneider; Rostirola, 2023, p. 20).

Embora existam diferentes organizações que operam no sentido supracitado, destacamos a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tem como objetivo promover padrões internacionais no que tange às questões econômicas, financeiras, comerciais e ambientais, o que reflete na coordenação de políticas nas áreas de atuação governamental (Brasil, [2024]).

Na área educacional, objeto de discussão, a OCDE tem viabilizado, a partir do Programa Internacional de avaliação de Estudantes (Pisa), o estabelecimento de parâmetros de qualidade a partir de avaliações periódicas em larga escala, considerando países membros da organização e países convidados (Brasil, [2024]).

Conforme apresentado pelo Inep, o Pisa visa a avaliação dos estudantes de cada país, em dadas áreas do conhecimento, para quê, a partir da comparação, cada país “aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem” (Brasil, [2024]).

Reconhecido o objetivo do Pisa, questionamos: em que medida é oportuno equipar realidades distintas, em seus aspectos socioeconômicos e culturais, para a formulação destas

políticas e programas educacionais? Evidenciada a polissemia do termo, a elevação da qualidade atende às mesmas perspectivas? A equidade de resultados buscada pelas avaliações é possível, dada a discrepância em relação à equidade das condições e do direito à educação?

Neste sentido, a educação não deve ser considerada desvinculada das condições contextuais, sendo os processos de ensino e de aprendizagem resultantes destas condições. Quando ranqueados os países considerados desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos, por intermédio dos resultados gerados pelo Pisa, à título de exemplo, são reforçadas as desigualdades, visto que o imperativo mercadológico se instaura. Afinal, a intensificação do controle do trabalho escolar, a competitividade, a meritocracia, a exclusão e a classificação, por via de avaliações em larga escala, são alguns dos aspectos decorrentes da qualidade da educação, que se reduz aos resultados (Sousa, 2014).

Articulada à questão da avaliação, a concepção de qualidade educacional, acentuada nos discursos da OCDE reafirma o caráter e os interesses mercadológicos em torno da educação, proposição “comprovada por vocábulos, tais como, competição, incentivos de mercado, bônus, performance, eficiência e eficácia” (Schneider; Rostirola, 2023, p. 26).

As condições e insumos para a educação de qualidade pressupõe, conforme a OCDE, e destacado por Schneider e Rostirola (2023, p. 26):

Descentralização; financiamento adequado; boa governança; melhor remuneração, formação e incentivos de desempenho aos docentes; recompensas às escolas com bom desempenho em avaliações padronizadas; apoio a escolas com baixos resultados; e bônus para que bons profissionais atuem em escolas com baixo desempenho; e programas de *accountability*.

O destaque dado pelas autoras evidenciam a justaposição de qualidade e quantidade. Embora reconheçamos o financiamento adequado como uma das premissas para a qualidade da educação, é preciso ressaltar os efeitos gerados pelas políticas de bonificação e programas de *accountability*.

Ademais, a OCDE apresenta concepção de qualidade educacional atrelada a uma visão holística, porém, prevê, com grande ênfase, o desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado. Não intencionamos tratar de todos os desdobramentos da atuação das organizações multilaterais, mas sim, da influência na consolidação de dada concepção de qualidade da educação e formulação de políticas que permitam, em maior ou menor grau, esta consolidação. Portanto, conforme evidenciado, importa considerar que as políticas públicas educacionais têm sido pautadas nas prescrições de organizações, que têm por base o cenário

internacional, e por finalidade, a regulação (OCDE, 2021a; 2021b *apud* Schneider; Rostirola, 2023).

Em conformidade com o exposto, Freitas, mediado pela publicação de Garcia, Algebaile e Moraes (2023), efetua críticas à qualidade educacional formadas sob a hegemonia neoliberal e que se alinham à lógica de mercado, conforme explanado anteriormente. A crítica, contudo, não se dá ao acaso, mas é resultante da compreensão do contexto social e da defesa de uma educação que atenda aos anseios da classe trabalhadora. A educação de qualidade é assim concebida: “[...] deve se voltar à aprendizagem de todos; ter a realidade social como referência de análise; aspirar a participação ampla nos processos decisórios; e visar a transformação social” (Garcia; Algebaile; Moraes, 2023, p. 46).

Aproximando-nos dos escritos de Gadotti (2010), verificamos correspondência à perspectiva de qualidade da educação socialmente referenciada, alicerçada nos referidos princípios. Situada no campo legal, nas produções do campo educacional e disseminada nas práticas educativas, refletimos sobre os fundamentos que orientam essa perspectiva de qualidade.

A qualidade social tem como princípio estruturante a concepção de educação como instrumento de emancipação para a transformação social, o que pressupõe a atuação ativa do indivíduo em sua comunidade e na sociedade. No Brasil, a ascensão da referida perspectiva partiu do processo de redemocratização do país, a partir da segunda metade da década de 1970. O período não representou apenas mudanças políticas e iniciativas do Estado, com vistas ao desenvolvimento socioeconômico, mas foi também marcado pelas reivindicações e interesses em evidência das classes populares, motivadas principalmente pela possibilidade de mudança de ordem política e social do Brasil, o que se estendeu à uma nova perspectiva de qualidade educacional (Flach, 2012).

Conduzindo o diálogo acerca de uma “nova” abordagem de qualidade da educação, Gadotti (2010, p. 5) ressalta que “falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico”.

Tendo em vista a manifestação no interior da escola, da qualidade na perspectiva descrita anteriormente, “o respeito às diferenças; diálogo entre escola e famílias; a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; seus projetos; estrutura, organização técnica e pedagógica, formação docente etc.” (Almenara; Lima, 2017, p. 41).

O conjunto de fatores correspondentes à qualidade educacional prevê o diálogo entre as dinâmicas intra e extraescolares. Em aproximação com dimensões que sinalizam a qualidade

social da educação, nos referimos às seguintes categorias da dimensão extraescolar: a) fatores socioeconômicos; b) fatores socioculturais; c) financiamento público e d) compromisso dos gestores centrais. No que se refere à dimensão intraescolar, a abertura ao diálogo, o respeito às diferenças, a aproximação entre escola e família, os projetos pedagógicos, o trabalho colaborativo e a perspectiva de gestão democrática são considerados como alguns dos aspectos preponderantes (Silva, 2009).

Tendemos a concordar com as proposições de Silva (2009), ao reforçar a impossibilidade de mensuração por escalas numéricas de processos tão complexos e subjetivos. Ademais, que a escola de qualidade necessita se ocupar das questões socioeconômicas e culturais, das lutas por reconhecimento e financiamento, das expectativas dos estudantes e seus familiares, que considera os múltiplos espaços de aprendizagem, e ainda, de vivências democráticas. A análise dos resultados não é priorizada, senão atrelada às condições contextuais que promovem tais resultados. É o mesmo que deslocar a análise para o processo em sua integralidade, e não apenas ao que foi produzido como resultado.

A articulação entre as dimensões intra e extraescolares foi também discutida por Dourado, Oliveira e Santos (2007), que propuseram níveis e fatores relacionados às duas dimensões e que incidem sobre a qualidade da educação. Intitulado “A qualidade da Educação: conceitos e definições”, o texto direcionado à Cúpula das Américas¹¹ elencou aspectos que foram sintetizados e organizados no Quadro 4.

¹¹ Criada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1994, a Cúpula das Américas compreende a reunião entre chefes de Estado do continente americano, membros da sociedade e de empresas das Américas. O objetivo do encontro periódico consiste em discutir e definir ações para o enfrentamento de problemas e desafios compartilhados e promover a integração entre os países. Frente a esse propósito, a democracia, os direitos humanos, a segurança e o desenvolvimento fundamentam as iniciativas do bloco. Para informações adicionais, acessar: https://www.oas.org/pt/sobre/que_fazemos.asp.

Quadro 4 - Dimensões, níveis e fatores a serem considerados para a construção da qualidade da educação.

Dimensões extraescolares	Nível do espaço social	• Aspectos socioeconômicos e culturais; • Políticas públicas e projetos para o enfrentamento das condições e problemas sociais.
	Nível do Estado	• Organização, financiamento e planejamento dos sistemas educativos para a garantia ao direito à educação (acesso, permanência e qualidade).
Dimensões intraescolares	Nível de sistema	• Garantia de segurança, estrutura física e disponibilidade de insumos necessários para a oferta de ensino de qualidade; • Condições de acessibilidade para todos os estudantes; • Definição do custo aluno/ano adequado para melhores condições da oferta educacional.
	Nível de escola	• Estrutura organizacional e formação dos profissionais compatíveis com a finalidade do trabalho pedagógico; • Organização do trabalho correspondente aos fundamentos e objetivos estabelecidos; • Gestão democrática e participação da comunidade escolar em atividades diversas; • Processos avaliativos voltados ao desenvolvimento dos estudantes e da instituição escolar; • Disponibilidade de recursos pedagógicos e tecnologias para os processos de ensino e de aprendizagem; • Garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas.
	Nível do professor	• Formação inicial e continuada compatível com e adequadas ao exercício profissional; • Ingresso, permanência, condições de trabalho (tempo e espaço) e meios de valorização profissional.
	Nível do aluno	• Condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos estudantes; • Percepção positiva dos alunos quanto à escola e o seu próprio processo de ensino e de aprendizagem; • Percepção positiva e valorização da escola pela comunidade escolar; • Processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa e, portanto, focados no desenvolvimento dos estudantes.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Dourado, Oliveira e Santos (2007).

A qualidade da educação evidenciada a partir da leitura do quadro, demanda um conjunto de ações coletivas e as responsabilidades compartilhadas entre Estado, sistema, escola, famílias, professores e estudantes. As condições socioeconômicas e culturais são reconhecidas, assim como as condições subjetivas com relação à educação e à escola, sendo que estas não compreendem menor valor em relação aos recursos humanos e materiais envolvidos nos processos educacionais. É fundamental, concomitantemente, a vigilância e a análise sobre as responsabilidades e o papel desempenhado pelo Estado, que ocupam considerável espaço nas pesquisas em educação, que refletem sobre políticas de financiamento, formação inicial e continuada de professores, de avaliação, além das políticas sociais que incidem sobre a minimização das condições de desigualdade e exclusão, que implicam diretamente, em maior ou menor grau, na garantia à educação.

É oportuno mencionar que o direito à educação como direito humano, é extensivo a todos e todas, assim, a educação de qualidade é direito universal e não se restringe à minoria. Articulada a esta condição, Gatti, Barreto e André (2011, p. 38) sublinham que “a qualidade social da educação é advogada para as políticas educativas como um conceito associado às exigências de participação, democratização, inclusão, bem como à superação de desigualdades e injustiças”.

A partir dos aspectos relacionados à qualidade social e o reconhecimento da educação enquanto direito humano, enfatizamos o nosso diálogo com a educação em sua perspectiva integral, que tem sido institucionalizada pela ampliação do tempo dos alunos na escola, como via de afirmação e consolidação da referida qualidade educacional.

Diante da problematização, ressaltamos as orientações para a reformulação das avaliações em larga escala, como recomendada por Sousa (2014, p. 415), no sentido em que:

possibilite o julgamento da realidade educacional em sua diversidade; produza informações que balizem iniciativas nas/das diversas instâncias governamentais; contemple indicadores relativos aos insumos, processos, acesso e resultados; considere as dimensões e determinantes intra e extraescolares que condicionam a qualidade da educação; permite o estabelecimento de relações compartilhadas promovendo a centralidade do controle social no que se refere a qualidade da educação.

Ainda sob o amparo teórico de Sousa (2014, p. 415), reafirmamos que o processo de avaliação deve servir à democratização da educação, o que implica uma educação de qualidade para todos e requer que a sua estrutura e efetivação subsidiem:

a) a análise da implementação de políticas educacionais e do papel e função do desempenhados pelas instâncias governamentais, em direção à construção de uma educação de qualidade para toda a população; b) as instituições educacionais na definição de prioridades e encaminhamentos de decisões que possibilitem o aprimoramento de seu trabalho.

Frente a esta perspectiva, permanece a problematização que circunda o debate sobre o Ideb, majoritariamente quantitativo, que tem sido considerado um dos indicadores de qualidade da educação em nível nacional, além dos desdobramentos do Saeb.

2.2 Avaliação em larga escala: o Saeb em questão

As avaliações em larga escala, no caso o Saeb, sobretudo, pelos resultados integrarem respectivo indicador de qualidade Ideb, produzem efeitos que incidem no cotidiano escolar e na gestão dos sistemas educacionais. Tais efeitos são decorrentes dos usos dos resultados dessas avaliações que podem ou não orientar as ações dos gestores escolares em prol da melhoria da Educação Básica. As avaliações do Saeb completam cerca de três décadas e, a despeito de terem passado por modificações evidenciadas nos tópicos que seguem, permanecem centradas no desempenho do aluno e a integrar o citado indicador de qualidade, o que suscita a problematização sobre a real finalidade dessas avaliações e os efeitos que potencialmente produzem.

2.2.1. Percurso histórico das avaliações em larga escala no Brasil

O Saeb, reconhecido como a primeira iniciativa do executivo federal para a verificação da qualidade do sistema educacional brasileiro, tem o seu histórico discutido e problematizado em produções científicas nas últimas décadas (Bonamino; Franco, 1999; Pestana, 2016; Schneider; Nardi; Durli, 2018; Silva; Carvalho, 2021).

O Saeb decorreu de um projeto piloto configurado ao final da década de 1980, e foi implementado em 1990, fase de efervescência das reformas educacionais, políticas, sociais e econômicas desencadeadas também pelo processo de redemocratização do país. Como argumenta Pestana (2016), houve a necessidade de modificação do processo de formulação, implementação e gerenciamento das políticas públicas, dentre as quais as educacionais.

Bonamino e Franco (1999, p. 108) asseveram que as referidas reformas induziram mudanças em diferentes dimensões

[...] tais como as prioridades educacionais, as formas de financiamento, o currículo, a avaliação educacional, como pelo fato de colocar na pauta de prioridades de atores como o Banco Mundial BM e setores empresariais uma série de temas historicamente valorizados por pesquisadores ligados à Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), e a setores que têm enfatizado as tensões existentes entre os interesses empresariais e as propostas de universalização da educação de qualidade.

Sobre o cenário de implementação do Saeb, é oportuno reforçar que o discurso e a hegemonia neoliberal acabaram por legitimar as reformas no campo educacional. A ancoragem teórica em Gentili (1996) permite, dentre algumas ressalvas, afirmar a permanência da concepção de que os sistemas educacionais enfrentam uma crise de eficiência, eficácia e produtividade. A leitura da realidade educacional brasileira reflete a falta de melhores escolas, professores mais qualificados e melhor distribuição dos recursos existentes, o que supõe desafios em escala gerencial, distantes das dimensões social, política e econômica. A resolução dos desafios, mediante a estrutura ineficiente do Estado, de acordo com a lógica descrita, é viabilizada principalmente pela privatização dos “serviços” educacionais e pelas políticas estruturadas em alinhamento aos interesses do empresariado, dentre outros.

O cenário de implementação do Saeb revela a transição dos preceitos neoliberais do campo teórico para a prática. Portanto, não devemos considerá-lo em uma perspectiva ingênua e desinteressada, mas por meio de leitura crítica de seus verdadeiros objetivos, dos efeitos decorrentes de sua sistemática, assim como dos usos de seus resultados, reconhecê-lo também como via de reafirmação da lógica neoliberal em vigência.

Antes mesmo da análise da trajetória do sistema de avaliação, desde seus primórdios, é necessário retomar a acepção de

[...] educação como parte de relações sociais mais amplas, e como tal, pode contribuir para a manutenção ou transformação dessas mesmas relações, e a noção de qualidade a ela conferida diz respeito a atributos que a potenciam numa ou noutra direção”, sendo a sua avaliação alinhada a esta condição (Nardi, 2023, p. 35).

Frente às mudanças contextuais, de ordem política, social, econômica e cultural, recorreremos ao exame da trajetória do Saeb buscando verificar quais foram as mudanças preponderantes desde sua implementação, datada da década de 1990. Assim sendo, a continuidade deste texto tem como intenção o tratamento dos objetivos e aprimoramento do Sistema, conforme divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC), responsável pela sua configuração e implementação.

Na publicação de Bonamino e Franco (1999), evidenciamos a variação quanto aos

objetivos e papéis desempenhados pelas avaliações em larga escala, que corresponderam a perfis contextuais diversos, no interior das reformas educacionais no cenário internacional. Portanto, no caso brasileiro, não se mostrava viável a composição de um sistema a partir de esquemas dedutivos, fundamentado por documentos de organismos externos e conclusões obtidas em outros contextos, pelos prejuízos desencadeados na ausência de mediações políticas e sociais na implementação da política nacional de avaliação.

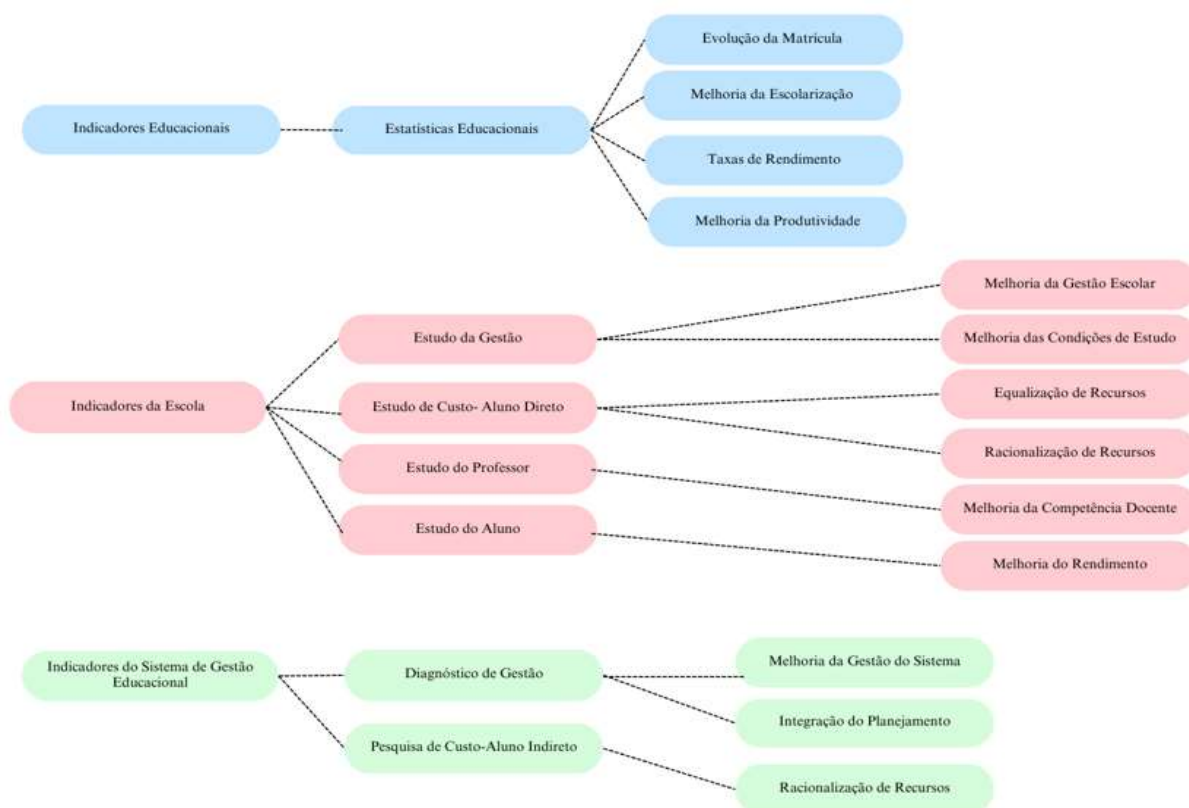
Os objetivos para aplicação da avaliação nos anos de 1990 e 1993, voltaram-se aos aspectos processuais ligados ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação, com descentralização do MEC e participação ativa de equipes de professores e especialistas das secretarias estaduais da educação, sob incumbência de aplicação e correção das provas, orientados pela Fundação Carlos Chagas. Já os dois ciclos seguintes (1995-1997), passaram a ter como ênfase a produção de resultados em contribuição ao monitoramento da situação educacional e para subsidiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas destinadas à Educação Básica (Bonamino; Franco, 1999).

É válido ressaltar que a mudança dos objetivos, a partir do terceiro ciclo (1995), corresponde às novas demandas e diretrizes, como indica Silva (2009) constituídas no primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Dentre as ações da *Reforma do Estado* à época, ressaltamos duas delas:

- (i) a descentralização administrativa, pela qual foram transferidas funções da burocracia central para estados e municípios e para as denominadas organizações sociais, que se configuram como entidades “de direito privado públicas, não-estatais”; e (ii) a avaliação classificatória de desempenho serve ao Estado descentralizado, como forma de permitir a sua regulação. Portanto, descentralizar e avaliar tornaram-se eixos estruturantes na educação (Silva, 2009, p. 220).

Pestana (2016) expande a discussão e evidencia que a Portaria MEC nº 1.795 de 27 de dezembro de 1994 (Brasil, 1994), que institui o Saeb e que viabilizou a criação de um Conselho Diretor responsável por definir diretrizes e proporcionar mudanças no sistema, foi deixada de lado. Assim, houve a desconfiguração inicial do Sistema (ver Figura 4), o que oportunizou o estabelecimento dos testes de desempenho estudantil e questionários contextuais.

Figura 4 - Organização inicial do sistema de avaliação (indicadores, fontes de dados e aspectos a serem estudados).



Fonte: Adaptado pela autora (Brasil, 1992 apud Pestana, 2016).

Embora sejam inegáveis os ganhos técnicos obtidos com as modificações realizadas em 1995 (no método de análise dos testes e na metodologia de amostragem adotada), o mesmo não se pode afirmar em relação ao arranjo institucional do Saeb, que centralizou atribuições no MEC e diminuiu as atividades realizadas em parceria com estados e municípios. Além disso, a aplicação dos testes passou a ser executada por empresas contratadas mediante licitação nacional e a elaboração dos instrumentos e a análise dos resultados passaram a ser realizadas por instituições que detinham a *expertise* na área, ficando o INEP com a tarefa de acompanhar e fiscalizar o processo e divulgar os resultados (Pestana, 2016, p. 78).

Podemos observar que a robustez do arranjo estrutural do Saeb, antes composto por três indicadores (indicadores educacionais, indicadores da escola e indicadores do sistema de gestão educacional), que estiveram submetidos a diversos estudos, proporcionaram um maior refinamento na leitura dos processos educacionais para determinar a qualidade da educação. A materialização do projeto governamental mostrou-se também na mudança estrutural do sistema, que passou a estar centrado em testes e questionários que refletem as estatísticas educacionais, além da centralização das atribuições no MEC e a terceirização da sistemática de formulação e aplicação dos instrumentos.

Altmann (2002) também retoma os ciclos de 1990 e 1993 para uma ressalva

fundamental. A realização das avaliações era descentralizada, com participação das secretarias de educação por intermédio de seus representantes. Porém, a discordância com os princípios do Banco Mundial determinou a ausência de financiamento pela instituição. A partir de 1995, o sistema tornou-se mais centralizado e as atribuições operacionais tornaram-se terceirizadas à iniciativa privada, o que motivou o financiamento do Saeb pelo Banco Mundial.

Com relação às características, as duas primeiras edições das avaliações (1990-1993), seguiram o mesmo formato, ao que se refere à abrangência (amostral), à formulação dos itens com base nos currículos dos sistemas estaduais de ensino e às áreas de conhecimento avaliadas, sendo Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação. Como indica Bonamino e Franco (1999), as áreas avaliadas, com ênfase sobre as habilidades cognitivas, foram definidas em atendimento aos interesses do Banco Mundial, reconhecido como organismo multilateral que exerce intensa influência no estabelecimento de políticas educacionais, principalmente nos países em desenvolvimento. Porém, é questionada a ausência de pesquisas sobre o ensino e aprendizagem, trabalho docente e avaliação, como parte dos documentos orientadores das ações do Banco, e a subestimação por parte do organismo, do papel desempenhado pelos professores na efetiva implantação de reformas educacionais.

Seguindo a referida trajetória histórica, a edição de 1995 esteve condicionada ao novo contexto político. Em termos metodológicos, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) tornou-se estratégia para a construção dos testes e análise de resultados. A TRI, idealizada por Frederic M. Lord (1912-2000), é um método de análise estatística que teve como propósito inicial o estabelecimento de uma “[...] medida única e comparável de avaliação, mesmo quando as populações fossem submetidas a avaliações diferentes, e utilizava apenas modelos dicotômicos do tipo certo ou errado” (Cunha, 2014, p. 7). Em 1970, o método sofreu uma reformulação por Fumiko Samejima (1930), que generalizou a teoria e criou o modelo politômico, com diversas alternativas de respostas.

A apropriação da TRI como método de obtenção de dados pelo Saeb permitiu a classificação dos estudantes a partir da pontuação, sendo esta, relacionada a uma escala de proficiência. Assim, estudantes de um mesmo grupo, apesar de estarem localidades distintas, passaram a ser comparados. Porém, apesar do método ter sido inovador, no estabelecimento de um panorama das aprendizagens, condizente com o que se tem compreendido como qualidade educacional, reforçou a minimização das condições e da diversidade nacional, relevante para a compreensão dos resultados obtidos na avaliação (Schneider; Rostirola, 2023).

A alteração, na leitura de Silva e Carvalho (2021), teve como finalidade a melhoria da apresentação dos resultados, superando a divulgação de percentuais de erros e acertos,

relacionando-os ao contexto. O modelo matemático oportuniza a análise de cada item a partir de grau de dificuldade, de modo que a probabilidade de acerto depende da proficiência do aluno.

[...] é importante em avaliações de larga escala quando se quer avaliar uma grande parte de um currículo de uma determinada disciplina e série e para tal, é necessário apresentar um grande número de itens aos alunos, maior do que eles poderiam responder em uma ou duas horas de prova. Além disso, nas avaliações ao longo dos anos, torna-se difícil comparar resultados quando as provas não são as mesmas (Klein, 2009, p. 126).

Somada à metodologia, a avaliação passou por outras significativas mudanças, como a expansão da aplicação às escolas privadas com adesão voluntária, e inclusão da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, e 3ª série do Ensino Médio, correspondentes ao final de ciclo de cada etapa de ensino. No mesmo ano, houve alteração das áreas avaliadas para apenas duas, Língua Portuguesa e Matemática.

No ano de 1997, a edição do Saeb teve nova alteração com relação à elaboração dos itens constituintes dos testes da avaliação, que passaram a ter uma matriz de referência própria e a não ser mais condicionada aos currículos dos sistemas estaduais de ensino. Foram estabelecidos ainda, níveis e escalas de proficiência, e os desempenhos mínimos a serem atingidos pelos estudantes, configurados com o propósito de serem parâmetros de análise. Os conteúdos que compuseram as avaliações também sofreram alteração, sendo incorporados aqueles referentes às Ciências Naturais (Física, Química e Biologia). Denominada como matriz de referência, o documento elenca os descritores referentes às áreas de conhecimento que devem ser avaliadas. Destacamos acerca do ciclo de 1997, a implementação das matrizes de referência.

Sugestivamente, a elaboração das matrizes curriculares de referência, que consubstanciam a mudança na concepção das provas dos alunos, se faz dentro de uma preocupação crescente com o estabelecimento de padrões de rendimento e com uma orientação da avaliação para a obtenção de resultados. Não pode passar despercebido que esta nova orientação, sobre o que o Saeb avalia ou deve avaliar, vá ao encontro das preocupações do Banco Mundial (Bonamino; Franco, 1999, p. 119).

As matrizes que passaram a ser utilizadas como referência para a construção dos itens contidos nos testes correspondiam à síntese do que era comum entre diferentes propostas curriculares estaduais, municipais e estaduais, ou seja, o que era fundamental em termos de aprendizagem, que todos os alunos soubessem ou soubessem fazer, com consulta de especialistas em Língua Portuguesa e Matemática, professores, e os especialistas envolvidos nos exames dos livros didáticos mais utilizados pelas redes de ensino, nas áreas avaliadas

Embora reconheçamos os efeitos das matrizes de referência no currículo escolar, no período em que foram implementadas, as avaliações ainda eram de caráter amostral, o que não gerou implicações relevantes na dinâmica e no currículo escolar (Bonamino; Sousa, 2012).

Em 1999, foi realizado um estudo-piloto que contemplou a avaliação dos conhecimentos relacionados às Ciências Humanas, porém sem a divulgação dos respectivos resultados. O referido ciclo não contou com mudanças significativas, seguindo os mesmos moldes até aqui descritos. O ano de 2001 teve como principal alteração, no que se refere aos testes do Saeb, a redução das áreas de conhecimento a serem contempladas para Língua Portuguesa e Matemática apenas, o que se estendeu à edição seguinte. Ainda, como expresso no documento “Saeb 2001: novas perspectivas”, houve a reformulação das matrizes de referência, que permaneceram vigentes até o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é evidenciado posteriormente. No referido documento, as novas matrizes reuniram

[...] o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. Para o Saeb 2001, a preocupação com a articulação interna entre descritores e itens das provas, com vistas à sua coerência e consistência, foi determinada pelo objetivo de avaliar com mais rigor o que os alunos realmente sabem e o que lhes falta alcançar a cada etapa conclusiva de nível ou ciclo de escolarização. Dessa forma, descritores e itens foram selecionados de forma a que se possa refletir sobre a natureza das operações mentais que caracterizam cada uma das competências e habilidades definidas como relevantes (Brasil, 2002, p. 17).

O documento reflete a iniciativa do Inep de apresentar os pressupostos teóricos, metodológicos e conceituais fundamentais na reestruturação do sistema. Concomitantemente, como demarcado na publicação de Bonamino (2016), houve evidente aproximação com preocupações acerca das desigualdades educacionais e sociais, influenciado pela sociologia da educação e pesquisas internacionais. O Saeb passou a ter como objetivo o acompanhamento dos resultados e os fatores a eles associados, a partir de procedimentos voltados à obtenção de medidas cognitivas e contextuais, relacionando o desempenho às origens social e institucional.

O ciclo de 2005 do Saeb concentrou mudanças significativas em sua trajetória. Mediante a Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, em seu Art. 1º, foi instituída a reestruturação do sistema, que passou a ser composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

A ANEB assumiu as seguintes diretrizes:

a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;

- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;
- c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;
- e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores (Brasil, 2005).

No caso da ANRESC, também conhecida como Prova Brasil, foi implementada sob as seguintes disposições:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertencem (Brasil, 2005).

As avaliações, que até então eram amostrais, passaram a ser censitárias (ver Quadro 5). A maior abrangência do Saeb deveria sugerir maior proximidade com a realidade escolar, logo, o estabelecimento e aprimoramento significativo das políticas educacionais e melhoria da qualidade educacional. Silva e Carvalho (2021), assim como Freitas (2014), refletem sobre a forma censitária de avaliar, pois esta oportuniza a responsabilização e controle do trabalho escolar, “ocasionando uma inversão de papéis, ou seja, as escolas (gestores, professores e alunos) são penalizadas pela qualidade educacional e não as políticas educacionais e/ou a ausência delas” (Silva; Carvalho, 2021, p. 32).

Encontramos na publicação de Bonamino e Sousa (2012) a mesma perspectiva quanto à Prova Brasil, que de acordo com as autoras, sua implementação ensejou o agregamento entre o diagnóstico e a noção de responsabilização. Deste modo, tornou-se reconhecida como instrumento de pressão das famílias pela melhoria da qualidade de ensino proporcionada aos seus filhos, pois pela divulgação passaram a ser oportunizadas as reivindicações para a melhoria da escola.

O “aprimoramento” de 2005 ainda nos remete à Sousa (2014, p. 410), que contesta a crença dos formuladores de políticas educacionais de que os testes têm sido meios promissores de melhoria da qualidade do ensino e questiona: “aplicar mais provas é a solução para aprimorar o desempenho dos estudantes? As avaliações em larga escala têm propiciado a melhoria da qualidade da educação?”.

Conforme indicado anteriormente, a avaliação passou a ser censitária quando conduzida à escola pública (4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental), e manteve seu caráter amostral quando direcionadas às escolas privadas que atendiam às mesmas etapas de ensino, e à 3ª série do Ensino Médio, considerando para esta, tanto as escolas públicas quanto as privadas.

Outra mudança significativa ocorreu no ano seguinte, vinculada às modificações da edição de 2005. Em 2007, as médias dos estudantes nas avaliações passaram a ser adicionadas às taxas de aprovação, reprovação e evasão (fluxo escolar), verificadas pelo Censo Escolar¹², dando origem ao Ideb. O referido índice foi criado como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Plano foi implementado a partir do Decreto nº 6.094, de abril de 2004, que instituiu

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007).

Como componente do PDE, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação elencou diretrizes e metas para o Ideb das escolas e das redes municipais e estaduais de ensino; estabelece atendimento prioritário aos municípios com os mais baixos índices; apoio de especialistas do MEC para a elaboração dos planos plurianuais de educação pelos dirigentes municipais; e recomendou o acompanhamento individual das crianças, atividades de cultura e esporte no contraturno escolar, participação da comunidade nos conselhos de cada escola e criação de conselhos municipais de Educação (Brasil, 2007).

¹²Conforme consulta realizada à página institucional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “o Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. Sob coordenação do instituto, é realizado em colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. A pesquisa estatística abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional. Possui caráter declaratório e é dividida em duas etapas: coleta de informações sobre os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula; e coleta sobre o movimento e o rendimento escolar dos alunos, ao final do ano letivo”. Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>.

O PDE, que estabeleceu como prioridade a qualidade da Educação Básica, pretendeu evidenciar à sociedade os cenários extra e intraescolares, realizando uma grande prestação de contas. O Ideb, nessa lógica, representa um “mecanismo de monitoramento do ensino ofertado no país, em um contexto no qual toda a sociedade brasileira é conclamada oficialmente a assumir compromisso com a melhoria da qualidade da educação” (Schneider; Nardi, 2014, p. 8).

Nesse cenário, a projeção das metas do Ideb a serem alcançadas em colaboração e esforço conjunto dos sistemas municipais, estaduais e federal, refere-se à qualidade educacional. Inicialmente foi estabelecida a nota seis como meta, alicerçada na seguinte justificativa:

A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando se aplica a metodologia do Ideb em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo (Brasil, 2007).

Cabe ressaltar que a análise do Ideb passou a direcionar o apoio técnico ou financeiro pelo executivo federal, para o investimento em ações de melhoria do índice, compreendido como o indicador da qualidade da educação.

Muitos são os desdobramentos do Ideb. No debate de Almeida, Dalben e Freitas (2013), é reforçado que os índices gerados a partir da sistemática de avaliações em larga escala têm sido utilizados nas políticas públicas, com vistas à regulação dos sistemas de ensino. Problematicando o índice, é colocado em relevo que

[...] a pretensão do Ideb de sumarizar a qualidade de ensino oferecida a partir desses dois fatores (resultados no Saeb e fluxo escolar) não parece viável, já que incapaz de refletir a realidade das instituições, não apenas pelo que o índice deixa de considerar, em especial o nível socioeconômico da população atendida (Almeida; Dalben; Freitas, 2013, p. 1156).

O trecho sintetiza um fator preponderante sobre a crítica acerca do Ideb, mas é preciso reforçar que o Índice tem potencializado o ranqueamento entre instituições escolares, e tem sido reconhecido como critério de punição, premiação e responsabilização, que corresponde, em certa medida, aos prejuízos na oferta educacional e formação dos estudantes.

Sob ótica similar de Schneider e Nardi (2014, p. 20), o referido índice se configura “[...] por meio de um processo cujo objetivo maior é a prestação de contas, está condicionada por uma avaliação ex-ante de caráter abrangente e concretizada, especialmente, pela ampla

publicização do índice oficial alcançado pelas escolas”. Neste sentido, os autores concebem o Ideb como fase do processo de consolidação de um modelo de *accountability*, termo usualmente conferido à prestação de contas, responsabilização e é “[...] comumente associado a um discurso político-ideológico e o orientado por reformas na administração pública dos países, a partir de 1970” (Schneider; Nardi, 2014, p. 20).

A estrutura do Saeb manteve-se na configuração de 2007 a 2011. Na edição posterior, em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização passou a compor o Saeb, em atendimento ao previsto no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), divulgado pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (Brasil, 2013).

A ANA foi estruturada sob os seguintes objetivos: i) avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; ii) produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global.

- I - ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, aplicada anualmente no Ciclo de Alfabetização;
- II - a utilização de procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental, conforme disposto no art. 30 da Resolução CEB/CNE no 7, de 14 de dezembro de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e sobre as condições intraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- III - contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- IV - concorrer para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; e
- V - oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares (Brasil, 2013).

Conforme divulgado pelo MEC à época, a ANA teve como objetivo inicial “verificar a qualidade do processo de alfabetização dos alunos quando ainda é possível corrigir distorções e salvar o futuro escolar da criança” (Brasil, 2013). No mesmo ano, em caráter experimental, foram aplicados testes de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

No ano de 2015, não houve mudanças significativas relacionadas à aplicação da avaliação, mas sim relacionadas à socialização dos resultados. Foi disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, com o objetivo de aproximar as avaliações e o contexto escolar, sob a justificativa de tornar os dados mais relevantes para os processos de ensino e de aprendizagem. A descrição dos itens e orientações por especialistas deveriam auxiliar no planejamento e

aprimoramento de práticas pedagógicas e de gestão escolar, potencializando, assim, a aprendizagem dos estudantes.

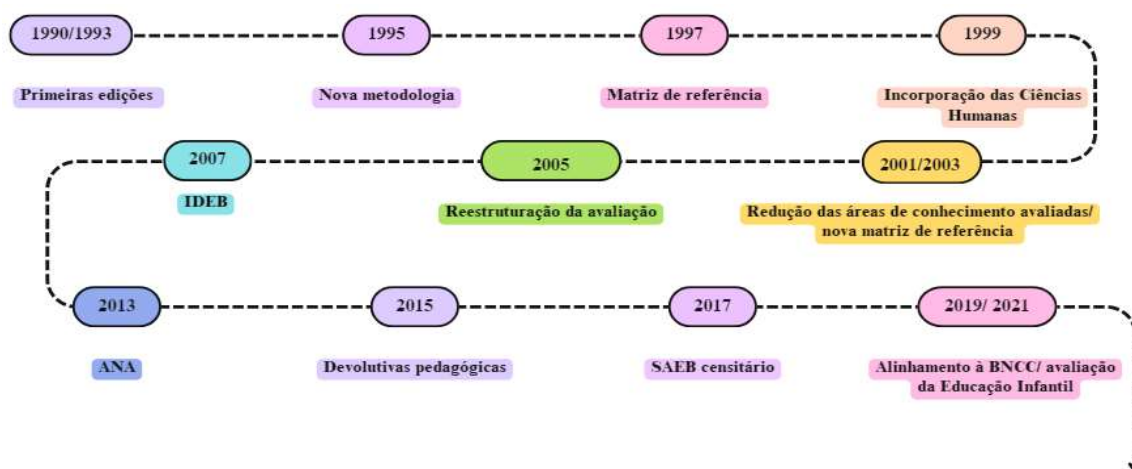
Em 2017, houve a expansão da abrangência da avaliação, passando a ser censitária para a 3ª série do Ensino Médio das escolas públicas, com possibilidade de aderência pelas escolas privadas. A alteração possibilitou maior compreensão do contexto educacional para a referida etapa de ensino, o que não significa a isenção dos efeitos das avaliações, como expresso anteriormente.

Com a implementação da BNCC, em 2018, as matrizes de referência passaram por reformulação em alinhamento ao documento normativo, prioritariamente as matrizes de Língua Portuguesa e Matemática (2º ano do Ensino Fundamental) e Ciências Humanas e Ciências da Natureza (9º ano do Ensino Fundamental), no sentido da disparidade entre os conteúdos constituintes das matrizes anteriores e a nova organização curricular não impactarem o Ideb.

As últimas modificações descritas pelo Inep são datadas de 2019. As avaliações denominadas como ANEB e ANRESC deixaram de existir e todas as avaliações passaram a ser identificadas como Saeb. Ainda em 2019, a etapa da Educação Infantil passa a integrar o Saeb. A avaliação da Educação Infantil, inicialmente deu-se como estudo-piloto, por meio de aplicação de questionários eletrônicos para diretores escolares, professores, secretários municipais e estaduais.

A organização se estendeu ao ano de 2021, conforme verificado no Quadro e Figura a seguir, nos quais também são contempladas as demais modificações do Saeb.

Figura 5 - Principais marcos na trajetória do Saeb (1990/2021).



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 - Síntese das principais mudanças metodológicas do Saeb (1990-2021).

(continua).

Ano	Público-alvo	Abrangência	Área avaliada
1990/1993	1ª, 3ª, 5ª e 7ª série do Ensino Fundamental (amostral)	Escolas públicas (amostral)	Língua Portuguesa; Matemática; Ciências da Natureza e Redação
1995	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática
1997	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua Portuguesa; Matemática e Ciências Naturais (Química, Física e Biologia)
1999	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa; Matemática; Ciências Naturais (Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (História e Geografia)
2001	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática
2003	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática
2005	4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática
	3ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e particulares (amostral)	
2013	3º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária)	Leitura; escrita e Matemática
	5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática
	9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (amostral)	Ciências Humanas e Ciências da Natureza (resultados não divulgados)
	3º ano do Ensino Médio	Escolas públicas e privadas (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática

Quadro 5 - Síntese das principais mudanças metodológicas do Saeb (1990-2021).

(conclusão).

Ano	Público-alvo	Abrangência	Área avaliada
2015	5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática
	3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas e privadas (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática
2017	5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática
	3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral + adesão)	Língua Portuguesa e Matemática
2019/2021	Creche e Pré-escola (Educação Infantil)	Escolas públicas (amostral)- estudo-piloto	-
	2º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas e privadas (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática
	5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática
	9º do Ensino Fundamental	Escolas públicas e privadas (amostral)	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
	3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: Elaborado pela autora com referência ao Inep (2023).

Uma breve análise do quadro permite-nos constatar a variação quanto às áreas priorizadas em cada ciclo, e afirmar que as determinações das avaliações têm relação direta com o reducionismo curricular.

Pela relevância dos resultados no Saeb, o currículo esteve suscetível às matrizes de referência dos testes, de acordo com o que foi expresso anteriormente. Em correspondência, as matrizes de referência em alinhamento à BNCC, documento normativo estabelecido de acordo com os interesses empresariais, em discordância com os interesses e demandas da maioria, potencializa e viabiliza a formação de capital humano para o desenvolvimento do capitalismo, conforme a crítica evidenciada na literatura (Frigotto, 2001).

Reiteramos, a partir de Schneider e Ribeiro (2020), que a história do Saeb é constituída por um conjunto de ações desarticuladas. A evidência da efetividade do Estado Avaliador se configura pelo “[...] poder de controle da educação, definição de metas educacionais, descentralização de responsabilidades, determinando um novo estatuto de governança nacional” (Schneider; Ribeiro, 2020, p. 737).

Ao cessar as considerações sobre a trajetória do Saeb, sublinhamos a leitura de Freitas (2014, p. 1092) sobre o pano de fundo da consolidação das avaliações externas em larga escala:

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola. A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial.

A constatação de Freitas (2014) não nos remete apenas às avaliações em larga escala, mas nos convida a refletir sobre as políticas educacionais de modo amplo, principalmente as relacionadas ao currículo escolar, sobre a descontinuidade de iniciativas que visam à melhoria da qualidade de ensino, e os discursos e fundamentos que orientam os rumos da educação brasileira.

Feitas as considerações sobre qualidade e avaliação da educação, no capítulo que segue, discorreremos sobre as concepções de educação integral, as políticas de ampliação do tempo escolar, assim como os princípios que orientam o trabalho escolar que busca viabilizar a formação integral dos estudantes.

3 EDUCAÇÃO E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

O capítulo anunciado trata da concepção de educação integral e concentra a discussão sobre a ampliação do tempo escolar enquanto política pública, justificada pela promoção de uma educação multidimensional e pela possibilidade de melhoria da qualidade educacional. São descritos, ainda, o percurso das escolas de tempo integral, que correspondem em parte a essa perspectiva de educação, no contexto brasileiro e, localizadamente, no município de Campinas, no qual o estudo se efetiva.

3.1 O conceito de educação integral e a escola de tempo integral

A função da escola brasileira é questionada durante sua trajetória histórica. Os objetivos, os conteúdos e as metodologias de ensino têm recebido críticas por condicionarem desafios, isso pelo distanciamento existente entre a realidade e a configuração do ensino. A necessária renovação da escola e o alcance de expectativas e objetivos formativos, quando relacionados a uma perspectiva de educação integral, gera um aparente consenso.

O conceito e os fundamentos da educação integral ainda são pouco explorados, demonstrando certa fragilidade frente à utilização do termo associado, estritamente, ao tempo escolar e composição curricular (Pozzebon, 2023).

Importa ressaltar que a educação integral pode ser interpretada como ideal, ao ser uma ideia de perfeição completa, mas não realizada, que serve como modelo e critério de avaliação das realidades objetivas, ou seja, é algo a ser buscado ou construído. Consentimos ainda, diante da afirmação, que a multidimensionalidade humana como princípio norteador do processo educativo não é restrita à contemporaneidade, pois em outros momentos da história é observada a intenção do desenvolvimento de aspectos relacionados às dimensões que superam a cognitiva. A título de exemplo, citamos a *Paidéia* grega, que tinha por objetivo a formação ampla e completa do cidadão, dado o fortalecimento das *poleis*, o surgimento da democracia e o auge da cultura grega (Pozzebon, 2023).

Os ideais pedagógicos gregos, conforme destacado por Pozzebon (2023), eram distintos, apesar de tratarem da integralidade humana. Esparta tinha como perspectiva, com referência aos deuses, a formação de cidadãos fortes, bravos e patriotas. O ensino era público e obrigatório, ministrado em âmbito militar e esteve voltado à cultura física, dança, cultura musical, leitura, escrita e à formação moral.

Entretanto, em Atenas, o ideal esteve voltado, inicialmente, à formação completa do homem, belo e bom, e posteriormente, à educação física articulada à educação intelectual.

Assim como em Esparta, a educação recebia determinados direcionamentos a partir da faixa etária, sendo que a formação secundária era oferecida apenas aos jovens abastados. Além do ensino das artes militares, assim como em Esparta, em determinada etapa, a formação era cívica, moral e religiosa (Pozzebon, 2023).

Pestana (2016) difere as concepções de educação integral em duas vertentes: “a sócio-histórica, que está voltada para a formação do homem, e a contemporânea, em que o termo ganha outras dimensões significativas, como, por exemplo, a proteção social do sujeito.” Destacada brevemente a primeira vertente, deslocamos a discussão para a contemporaneidade, reconhecendo a educação integral como construção sociohistórica e cultural.

Com relação ao conceito, concordamos com Santaiana (2015), que revela a dificuldade em considerá-lo sob uma única definição, pois há uma diversificação de acordo com as relações de poder e de saber que o perpassam, contextualizadas cultural, histórica e socialmente. A autora ainda completa que o conceito “se ampara, teoricamente, diferentemente, de acordo com os saberes julgados produtivos de uma época” (Santaiana, 2015, p. 26-27).

Em complemento à consideração de Santaiana (2015), às práticas e concepções que caracterizam a educação integral têm assumido matrizes ideológicas, e que para analisá-las podemos considerar, ainda, tendências constituídas historicamente, a partir de binômios como “[...] educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo” (Coelho, 2009, p. 83).

Como sinalizado, a educação integral contemporânea é também reconhecida do ponto de vista ideológico, caracterizando uma variação quanto aos seus fundamentos e propostas. Partimos das contribuições de Coelho (2009) para direcionar uma breve reflexão acerca de concepções de educação integral sob aparato político-filosófico de três correntes, como conservadora, liberal e socialista.

Os princípios orientadores do conservadorismo aproxima a formação completa a partir da espiritualidade, nacionalismo cívico e disciplina. A vertente se mostra similar à *Paidéia* grega no sentido em que compreende a junção do espírito, físico, intelecto e civilidade a serem desenvolvidas, pois são constituintes do ser humano completo.

Com referência à história da educação brasileira, o ideal de formação integral difundidos por Anísio Teixeira reflete uma aproximação com o pensamento liberal, pois aspira uma formação completa como mediadora para o progresso e desenvolvimento da civilização. A formação humana completa, “calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de

aspirações)” contribuiria com o progresso do País, objetivo desenvolvimentista amplamente difundido no cenário internacional (Coelho, 2009, p. 89).

Da ótica socialista, como contrapõe a autora, a educação integral foi interpretada como via para uma sociedade igualitária, e por meio dela seria possível uma formação universal, formação esta não restrita aos burgueses. Os ideais eram pautados na pedagogia libertária, centrada na defesa do direito à liberdade, à igualdade e à autonomia (Coelho, 2009).

Nesse sentido, reconhecemos a formação idealizada por Karl Marx (1818-1883), citada por Parente (2014, p. 30), que envolvia a

plena integração entre os trabalhos manuais e intelectuais como uma das possibilidades de emancipação do ser humano. Havia uma intenção de formação do ser humano, de modo que, por meio do trabalho, ele se desenvolvesse de forma mais abrangente, multidimensional.

Das concepções destacadas, inferimos que estas se não evidenciam a valorização da infância como oportunidade de formação multidimensional. Porém, é de fácil reconhecimento o papel da educação integral na formação para um dado projeto de sociedade, cumprindo o objetivo da educação escolarizada, o que nos leva a questionar sobre as propostas que atendem de fato a integralidade humana, e aquelas que reforçam, dentro do discurso de educação multidimensional, a realidade como a qual está dada.

Como ressaltado anteriormente, há tendências de educação integral que emergiram por binômios. A educação integral como proposta de proteção e prevenção tem vinculação com o seu caráter formador, pois a partir da proteção e prevenção dada a proposta de educação, há um possível rompimento de condições intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo que permitem a transformação da realidade.

Arroyo (1988, p. 5), quando apresenta o direito ao tempo de escola, enfatiza que a marca permanente da escola de tempo integral que atende à proposta, é a “concepção dualista entre cultura, saber e bondade legítimos e o vulgar saber, a incultura, ignorância, perversão contaminante de massas. É a ruptura entre a existência material e social e os processos educativos”. É perceptível, como reflete o autor, a contraposição entre a educação e a violência social. A função da escola amplia-se na medida em que não assume apenas a instrução, mas também a proteção das crianças expostas a riscos no convívio social (Arroyo, 1988).

Reconhecido o binômio educação integral/proteção, à educação integral em tempo integral tem sido atribuída a esperança de ascensão das massas populares que estejam inseridas em contexto de vulnerabilidade, com vistas à minimização das desigualdades, dentre as quais,

socioeconômicas e étnico-raciais. O tempo tem sido reconhecido como oportunidade de ocupar as crianças e jovens, no sentido da não reprodução das condições “herdadas” nas relações com o meio.

O binômio educação integral/ currículo integrado caracteriza a tendência de educação integral reconhecida pela especificidade com relação à organização dos conhecimentos considerados pertinentes à proposta político-pedagógica da escola que atende a esta premissa. Partimos de Abensur (2012) para destacar que o ato de se doar conteúdos numa relação de transmissão de conhecimentos é uma ação desumanizante, que procura manter o educando com a mesma visão de mundo dos outros e não com a sua, alienando-o, pois, de sua condição de oprimido e marginalizado.

A formação humana em sua multidimensionalidade, compreende, conforme Coelho (2009, p. 85):

uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social. O espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais...

Assim, mobilizamos a questão do currículo para a educação integral, considerando que é exigido para este currículo a vinculação dos conhecimentos ao cotidiano e às relações sociais, e com mais afinco, uma dada concepção de ser humano em formação completa e complexa.

Trata-se da proposição dos macrocampos de Educação Integral como um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo por legislação, por iniciativas locais, por políticas intersetoriais e outras iniciativas, que abrem possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário de/na escola (Leclerc; Moll, 2012, p. 96).

Um breve exame do trecho sinaliza a insuficiência da construção curricular que considera os conhecimentos de modo isolado e fragmentado. Para a educação integral, é sugerida uma especificidade quanto a seleção e organização dos conteúdos de aprendizagem, decorrentes das dinâmicas internas e externas à escola, além das singularidades relacionadas ao desenvolvimento, constituídas pelas experiências. Deste modo, o tempo escolar passa a ser ressignificado diante da viabilização do referido currículo.

Dado o reconhecimento do binômio educação integral/ currículo integrado, recuperamos este conceito. Limonta e Santos (2013) propõem duas interpretações, quais sejam, currículo interdisciplinar e currículo integrador, não sendo sinônimos. O currículo integrado difere-se do interdisciplinar, mas ambos se contrapõem ao currículo formal, centrado em uma

lógica “teórico-dedutiva” na qual o saber teorizado antecede a relação com a prática.

A interdisciplinaridade constitui o estudo de um mesmo objeto sob a perspectiva de diferentes áreas do conhecimento que constituem um programa de estudos ou currículo, sendo a prática docente alterada em função do estabelecimento de relações de complementaridade entre essas áreas do conhecimento e a favor da integração das aprendizagens dos alunos.

Em complemento, Japiassu (2006, p. 1) compreende que “não basta mais o simples encontro ou justaposição das disciplinas”. É imprescindível eliminar as fronteiras entre as problemáticas e os modos de expressão para que se instaure uma comunicação fecunda”. A interdisciplinaridade como perspectiva de composição curricular, busca, sobretudo, superar o cisão entre “escola/sociedade, escola/vida, saber/realidade” e estabelecer uma nova relação entre educadores e educandos.

Ancoramo-nos na concepção de currículo integrado de James Beane, apresentado por Aires (2011) que tem como ponto de partida a relação de integração entre as experiências, o contexto social, o conhecimento e uma concepção curricular. Logo, é preciso haver significado pessoal e social em situações cotidianas; a valorização de experiências de aprendizagem que tenham sido significativas para o indivíduo; uma formação que priorize também os valores relativos ao bem comum; os conhecimentos significativos de uma perspectiva mais ampla e não restrita aos interesses da elite; e a composição de um currículo que sugere uma concepção de integração que não se finda em uma técnica.

Reconhecemos que o referido currículo atende à formação integral, pois diferente do que do currículo formal, estritamente composto pela sequência de conteúdos a serem apreendidos pelos estudantes, propõe a articulação de conteúdos que partem da própria realidade, das próprias vivências, que dialogam não somente com a dimensão cognitiva, mas também afetiva. Os conhecimentos historicamente constituídos não são desprezados, mas inseridos em uma outra dinâmica de ensino e de aprendizagem.

Por fim, tem sido identificado na contemporaneidade tendências que partem do binômio educação integral/ tempo integral. Superando a condição que tem assumido a educação integral como restrita à ampliação do tempo do estudante na escola ou a organização curricular, estabelecemos diálogo com Gadotti (2010, p. 6).

A educação integral não pode se constituir apenas num projeto especial de tempo integral, mas numa política pública para todos, entendendo-a como um princípio orientador do projeto eco-político-pedagógico de todas as escolas, o que implica conectividade, intersetorialidade, intertransculturalidade, inter-transdisciplinaridade, sustentabilidade e informalidade. Enfim, educação integral é uma concepção geral da

educação, que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral.

A extensão do tempo escolar não deve ser subentendida como relativa à educação integral, pois estes não se equivalem. Mais tempo na escola não garante a promoção de oportunidades, tempos e espaços de aprendizagem correspondentes à perspectiva educacional que considere todas, ou a maior parte das dimensões humanas.

Como previsto pelo autor supracitado, a concepção geral de educação integral exige um conjunto de elementos para consecução de sua finalidade. Inferimos que a fragilidade da intersecção de quaisquer elementos, modificam o percurso da educação integral, como a intersectorialidade e a inter-transdisciplinaridade, que se fragilizadas, refletem sobre a escassez de recursos materiais e humanos, e sobre um currículo compatível com a proposta.

Em consonância, identificamos a seguinte descrição da relação educação integral/tempo integral apresentada pelo MEC.

O tempo é uma das estratégias que possibilita a materialização da proposta de um currículo de Educação Integral, mas não a única. É essencial que a ampliação e organização do tempo integral seja consequência do Projeto Político-Pedagógico e do Currículo escolar, associado aos espaços dentro e fora da escola, considerando a diversidade de materiais que são ofertados nas experiências educativas, atento às interações e organizações de agrupamentos entre os estudantes, promotora de saberes de diferentes matrizes étnico-raciais no currículo escolar, assim como asseguradora da escuta e participação dos estudantes e comunidades escolares nos processos educativos e na gestão escolar (Brasil, 2023).

Parece-nos uma significativa colocação do MEC, se não fossem omitidas as políticas educacionais e sociais preponderantes para a proposta. Identificamos muito mais elementos da dinâmica escolar, do que propriamente os meios para proporcionar os subsídios necessários para a consolidação qualitativa da educação integral em tempo integral, e a ausência de uma responsabilidade coletiva que envolva o Estado para esta consolidação.

Investigando os indícios da educação integral como direito e como perspectiva de oferta educacional, em termos legais, não a encontramos de modo explícito sob esta denominação. Destacamos, assim como Pozzebon (2023), “o pleno desenvolvimento da pessoa” como um dos fins da educação. O Art. 205 da Constituição Federal de 1988, assim estabelece:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

O pleno desenvolvimento da pessoa está previsto, do mesmo modo, no Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069 de julho de 1990, que consolida a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, em que afirma que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990).

O pleno desenvolvimento da pessoa é, ainda, referido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), Art.2º. Os demais artigos da lei demonstram distinções que suscitam à educação integral, quando referidas às etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

O artigo apresenta uma compreensão da multidimensionalidade humana como perspectiva de desenvolvimento desde a primeiríssima infância. Inferimos que o que está expresso especificamente neste artigo, reverbera sobre a garantia do direito à educação, educação esta não restrita ao cuidado, e sobre a compreensão que a educação integral não está direcionada apenas às etapas posteriores à educação infantil. O artigo ainda apresenta significativa aproximação entre o âmbito intra e extraescolar a partir da complementaridade da ação da família e da comunidade, frente ao fato de que a educação não se restringe a uma dinâmica escolar, mas sim, no diálogo e responsabilidade compartilhada entre as partes.

No que se refere ao ensino fundamental, no Art. 34 da LDB, há o deslocamento para a jornada escolar ampliada progressivamente. Embora defendido o pleno desenvolvimento da pessoa nos termos citados, questionamos a ausência de especificações relacionadas às finalidades da ampliação do tempo escolar e os efeitos práticos que a omissão tem gerado nessa etapa de escolarização.

A educação integral voltou a ser reconhecida no Art. 35, específica às diretrizes para o ensino médio.

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela

participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável¹³ (Brasil, 1996).

A definição retoma o desenvolvimento integral, englobando os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais e considerando como perspectiva, a integração, participação e formação para o trabalho.

Outros marcos legais perpassam a educação integral, por terem repercutido sobre mudanças curriculares, como a Lei nº 10.639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena; a Lei nº 11.741/2008, acerca da educação profissional e técnica; e a Lei nº 9.475/1997, que se refere à promoção facultativa do ensino religioso. Relacionamos os termos legais, pois estes perpassam à formação multidimensional humana, por proporcionarem a aproximação dos estudantes com a diversidade que caracteriza a população brasileira, em termos históricos, proporcionando o desenvolvimento do senso de pertencimento mobilizados os aspectos de ordem sócio emocional, afetivo e cognitivo; e a aproximação com o mundo do trabalho, como parte do que está previsto como formação completa.

Defendemos, frente ao reconhecimento da educação pública de qualidade socialmente referenciada, uma educação integral que possa

[...] efetivamente apontar as condições diferenciadas para que acessem, permaneçam e aprendam no interior das escolas, aquelas crianças e jovens cujos pais foram excluídos e esquecidos, em função da obrigação de produzir sua vida material, reproduzindo eles mesmos a condição de seus pais e avós nas regiões mais pobres do país (Leclerc; Moll, 2012, p. 108).

Concentramos a reflexão sobre a educação integral e o diálogo com as políticas de ampliação do tempo escolar no item que segue.

3.2 A educação integral e as políticas de ampliação do tempo escolar no contexto brasileiro

As políticas de ampliação da jornada escolar referem-se às “políticas/ações que, de forma geral, ampliam o tempo do aluno na escola ou em instituições socioeducativas, públicas ou privadas, em atividades curriculares ou extracurriculares, compulsórias ou facultativas”

¹³ O Parágrafo foi incluído pela Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024, a fim de definir as diretrizes para o ensino médio (Brasil, 2024).

(Parente, 2020, p. 2). Esta definição orienta a discussão proposta neste item, em decorrência da ampliação do tempo do aluno em instituições de ensino estarem, no decurso da educação brasileira, vinculadas à promoção da educação integral. Acentuamos não haver equivalência entre extensão da permanência na escola e garantia da oferta da educação integral, que houve mudanças de concepções e configuração dos tempos e espaços de aprendizagem, como evidenciaremos na sequência.

Contudo, apresentamos os pressupostos epistemológicos que conferem referência às primeiras iniciativas de ampliação do tempo escolar e oferta da educação integral no país.

3.2.1. Pressupostos epistemológicos das escolas de educação integral em tempo integral

A conjuntura educacional do século XX apresentou mudanças significativas no que se refere à legislação, aos projetos e discursos, e à estruturação dos sistemas escolares. No início do século, houve a “necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática”, justificativa utilizada para a viabilização do movimento reformador, previsto no cenário internacional (Cavaliere, 2002, p. 251).

Com o advento da industrialização, atrelada à ascensão da ciência experimental, houve a alteração da tessitura social, reorientando o papel das famílias, atribuindo à escola a educação moral, o ensino das artes e a alfabetização. A crítica ao ensino tradicional, suplementar à educação familiar e dogmática, e a restrição da educação à minoria economicamente favorecida tornaram-se a base para as primeiras iniciativas de reforma educacional. O movimento de renovação da educação promoveu, então, novas concepções acerca da educação e da infância, agora vinculadas à dinâmica desenvolvimentista. Assim, as questões de ordem econômica, política e social passaram a ser incorporadas às preocupações da educação.

O movimento Escola Nova, em ascensão na Europa e Estados Unidos, marcado por formulações de intelectuais como John Dewey (1859-1952), ganhou tônica na educação brasileira principalmente a partir da publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O Manifesto reuniu diretrizes de diferentes naturezas, orientadoras do novo modelo educacional configurada por liberais, do qual fez parte Anísio Spínola Teixeira (1900-1971). Este, tornou-se expoente na defesa da universalização da escola pública, gratuita, obrigatória, laica e de qualidade, reconhecida a educação como direito de todos e obrigação do Estado.

Pública porque deve ser administrada pelo Estado. Universal pois deve fornecer a mesma educação básica para todos. Gratuita porque só assim todos teriam acesso às mesmas oportunidades intelectuais, operacionais e relacionais. Laica porque não privilegia nenhuma religião. De qualidade porque todo cidadão tem direito de desenvolver igualmente o hábito do pensamento reflexivo e suas habilidades individuais (Magoga; Muraro, 2020, p. 10).

Ponderamos, ainda, que:

[...] “os pioneiros”, ao mesmo tempo que defendiam a gratuidade e a laicidade da educação brasileira, contrapondo-se a alguns aliados religiosos da Associação Brasileira de Educação (ABE), almejavam também estabelecer um monopólio sobre a autoridade de definir os pressupostos de uma educação moderna identificada pela expressão “Escola Nova” (Moreira; Góis Júnior; Soares, 2019, p. 4).

Da obra em questão, destacamos a ampliação da função social da escola, a expansão do direito à educação verificada na legislação brasileira, e a reivindicação por uma escola pública de qualidade, compreendida como dever do Estado, reivindicação concentrada não somente no campo teórico.

Evidenciado a relevância da contribuição de Anísio Teixeira à educação brasileira, reconhecida na atualidade, voltemos à explanação dos princípios orientadores das escolas de educação integral em tempo integral, que tanto no campo teórico quanto no prático, tiveram ancoragem na filosofia de John Dewey.

Decorreram da alteração da perspectiva educacional tradicional, objetivos como a formação geral e comum de todos os cidadãos e formação de trabalhadores especializados e especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna. A transformação escolar para o alcance desses objetivos, esteve alicerçada sobre fundamentos de ordem social e psicológica, os quais devem ser destacados.

Partimos da concepção de que a vida social se perpetua por meio da educação. Assim, “não se pode efetuar pela transmissão direta de convicções, emoções e conhecimentos, o desenvolvimento, nos seres mais novos, das atitudes e estados mentais necessários à contínua e progressiva vida de uma sociedade” (Dewey, 1959, p. 24).

Alinha-se a esta afirmação, o conceito de democracia.

Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros, para com igualdade, aquinhoar de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada (Dewey, 1959, p. 106).

Se a educação reflete a vida social, uma educação para fins de uma sociedade democrática depende, primordialmente, de um ambiente que propicie aos indivíduos um

interesse pessoal nas relações e direção sociais e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem ocasionar desordens (Schmidt, 2009).

Outro princípio a ser destacado, é o de que a educação não é a preparação para a vida futura, mas é a própria vida, o que dialoga com a concepção de Dewey.

A educação é um fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reorientação da experiência pela reflexão, constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual (Dewey, 1978, p. 17).

Verificamos, a partir do excerto, a valorização da educação enquanto fenômeno do momento presente, além da contraposição à educação restrita ao futuro, pois esta se distancia do universo e dos elementos de interesses próprios da infância no momento presente. Por constituirmos nós, cidadãos de direitos, não há de se desconsiderar o momento presente, focalizando na formação da(o) cidadã(o) para o futuro, pois este já está sendo. Por tais motivos, evidencia-se grande relevância à colocação à luz de John Dewey, e que reflete nas concepções de Teixeira.

Concomitantemente, verificamos a valorização da experiência no processo educativo. Parte-se, no processo, da reconstrução e reorganização da experiência, que incorpora sentido e direciona o indivíduo em experiências futuras. O conceito de experiência refere-se, primordialmente, à nossa capacidade de reagir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo, uma reação. Não é um atributo humano, mas sim expansivo à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros. Assim, o caráter relacional da experiência parte da necessidade de dois fatores: um agente e uma situação (Dewey, 1978).

No campo da experiência, colocamos em evidência o seu caráter reflexivo. A experiência é significativa para a vida quando alcançamos a reflexão sobre a situação experienciada e nos apropriamos da realidade que nos circunda. Torna significativa quando atingimos o nível de percepção das relações entre as coisas, que decorre o aprendizado de novos conhecimentos. Assim, para que ocorra uma experiência significativa é fundamental que seja envolvida a percepção das modificações que ocorrem entre o agente e a situação, para que posteriormente sejam dirigidas novas experiências (Dewey, 1978).

Articulado à consideração, anunciamos o “aprender por experiência”, o “aprender a aprender”, em que a percepção das relações entre as coisas permite a aprendizagem de novos aspectos em novas experiências. Assim, decorreu a

[...] ideia de que a educação das crianças devia basear-se na abordagem da solução de problemas, ou seja, aprender fazendo, porque ela combina ser prático com tomar ciência da importância da teoria, encorajando as crianças a serem imaginativas em ambos os níveis e tornando-as competentes em todos os campos da atividade humana (Schmidt, 2009, p. 137).

À luz da obra *Vida e Educação* (1978), adicionamos às considerações anteriores, o afeto como elemento engajador na prática educativa, e o distanciamento do conformismo, dos fatos, leis, verdades inquestionáveis e ocorrências externas em relação ao universo do estudante (Dewey, 1978).

Em relação ao currículo, é pretendido o desenvolvimento de conteúdos que derivam das experiências comuns entre os educandos. Ou seja, não se alinham os conteúdos ao objetivo de imposição externa, mas ao de proporcionar o completo desenvolvimento do estudante.

Os aspectos colocados em evidência permitem-nos a aproximação com as bases para a idealização e consolidação da escola de educação integral em tempo integral por Teixeira. Visualizamos a proposta de preparação do indivíduo para indagar e resolver por si os seus problemas e o estabelecimento de uma escola para um futuro rigorosamente desconhecido, essencialmente prática, que valoriza as potencialidades individuais e a formação para a democracia.

Consideramos, ainda, que os indícios apresentados que compõem a concepção de educação integral, permitem-nos repensar o papel da escola enquanto instituição de socialização. O dinamismo e a flexibilidade que fazem parte dos modos de organização e das relações sociais exigem o desenvolvimento de habilidades morais e éticas, além dos conhecimentos sistematizados no próprio ambiente escolar, sendo que deste modo, minimiza-se a imparcialidade no julgamento dos papéis no que se refere à educação e reduz-se a distância entre as instituições responsáveis pela educação, antes fragmentada. Em quaisquer espaços, o ato de educar faz-se presente, somado ao fato de que é uma responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade.

3.2.2 Histórico das políticas de ampliação do tempo escolar

Em 1950, houve a primeira iniciativa de implementação da ampliação da jornada escolar pública com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia, em solicitação do governador Otávio Cavalcanti Mangabeira, como plano para a resolução dos problemas relacionados à falta de saúde, assistência familiar e assistência social à criança, o que configurou o abandono da infância. A organização do CECR por Anísio Teixeira envolveu

dois setores: a escola-classe, voltada à instrução; e a escola-parque, voltada às atividades culturais, artísticas, físicas, além de assistência médica, odontológica e alimentar (Limonta; Santos, 2013).

A perspectiva de Anísio correspondia à ampliação da função social da escola, como já citado, e o mesmo buscou justificá-la. Assim, a nomenclatura “Centro”, em substituição à escola, corresponde a um projeto político-pedagógico e social, bem como, à uma estrutura física específica em atendimento a este projeto. Nas palavras de Teixeira (1999), a civilização moderna impõe obrigações à escola, ampliando suas atribuições e funções, então as escolas, em quaisquer níveis, devem ser organizadas como verdadeiras comunidades, com diversas funções e diversidade de atividades, a serem distribuídas por um conjunto de edifícios.

Assim, para tornar a escola “mais econômica”, propôs a seguinte organização, a partir do concepção de institucionalização de uma “universidade infantil”, reflexo da sociedade:

1. Para cada quadra:
 - a) 1 jardim de infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças);
 - b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 meninos (16 turmas de 30 alunos);
2. Para cada grupo de 4 quadras:
 - a) 1 "escola-parque" - destinada a atender, em 2 turnos, a cerca de 2 mil alunos de "4 escolas-classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas "oficinas de artes industriais" (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos, em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física) (Teixeira, 1962, p. 8-9).

Além da organização da estrutura física e distribuição dos alunos nesses espaços e tempos, sublinhamos os aspectos de ordem assistencial, como atendimento médico, odontológico e oferta alimentar. Ressaltamos também, que as crianças eram divididas de acordo com a idade, mas ainda, pelas suas preferências, seguindo o princípio de valorização do interesse da criança, preponderante no processo educativo.

O modelo viabilizado por Anísio Teixeira, considerado pioneiro e revolucionário no país, por proporcionar a formação integral e profissionalizante aos estudantes, refletiu a idealização de centros educacionais em Brasília. À época, como presidente do Inep, foi convocado para coordenar uma comissão para a organização do Sistema Educacional de Brasília, do qual resultou a criação da Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica. Assim, a educação primária seguiu, em partes, o modelo do CECR da Bahia, e passou

a atender parte dos estudantes em regime de revezamento, entre as escolas-classe e escolas-parque, em caráter complementar.

As experiências das escolas de tempo integral e o pensamento anisiano influenciaram a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro, pelo vice-governador do estado, Darcy Ribeiro, também considerado expoente na história da educação brasileira. Os CIEPs foram criados no governo de Leonel Brizola, que perspectiva, em seu primeiro mandato, o atendimento educacional a todas as crianças do estado em escolas de tempo integral. Porém, a construção das quinhentas estruturas físicas para a consolidação da proposta deu-se no decorrer da década de 1990, no segundo mandato de Brizola.

A escola projetada por Darcy Ribeiro, manteve-se até o final do segundo mandato de Brizola (1994), sendo afetada em seu projeto original. A constatação é problematizada por Chagas (2023), que destaca os aspectos que descaracterizaram os CIEPs no decorrer dos anos.

Para a desmobilização dos Centros Integrados de Educação Pública – RJ, várias questões solaparam a matriz inicial: corte financeiro, erro na comunicação pública, enraizamento do turno único, desinteresse político pela educação de tempo integral, cisão administrativa entre o estado e o município do Rio de Janeiro etc. O esgarçamento dos recursos públicos se tornou tão presente na educação que os atuais CIEPS dividem-se entre tarefas de ensino e assistencialismo (Chagas, 2023, p. 4).

No estado de São Paulo, a escola de tempo integral foi viabilizada pelo Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), projetado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), ao final da década de 1980. O propósito do PROFIC foi atender não só a instrução, mas a proteção dos estudantes em situações de vulnerabilidade socioeconômica. Porém, conforme Lunkes (2004), desde o início, o programa gerou oposições de educadores e instituições educacionais, pois foi reconhecido como um programa para o repasse de verbas, voltado ao atendimento dos problemas sociais, assumindo assim, um caráter assistencialista.

Após as iniciativas terem vigorado em alguns estados, a extensão do tempo escolar passou a ser discutida no âmbito federal, no início da década de 1990, durante o governo Fernando Collor de Melo. A motivação para o repensar da educação no país surgiu do cenário de redução do tempo e evasão escolar dos estudantes, potencialmente desencadeado pelo alto índice de estudantes que exerciam atividade econômica, em tempo estendido e com baixa remuneração, seja no campo ou na cidade (Sobrinho; Parente, 1995).

Visto a dificuldade de alcance dos objetivos educacionais, altos custos aos sistemas educacionais e baixa eficácia, “o governo federal criou, em 14 de maio de 1991, o Projeto Minha Gente, com o objetivo de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e

promoção social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente” (Sobrinho; Parente, 1995, p. 6).

Analisado por Sobrinho e Parente (1995), foram projetadas ações para o enfrentamento dos efeitos da pobreza nas crianças e adolescentes que habitavam nas periferias. Decorreu, então, a construção e implementação dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs). Foi prevista a construção de cinco mil estruturas para o atendimento de seis milhões de crianças, sendo priorizados:

o atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas [...]. Este centro previa o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva (Sobrinho; Parente, 1995, p. 6)

Posteriormente, houve a extinção da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República, e passou a ser responsável pela continuidade do projeto, a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, em 1992. As mudanças proporcionadas pelo Ministério da Educação e Desporto se expandiram à sanção da Lei nº 8.642, 31 de março de 1993, que instituiu o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica), em substituição ao Projeto Minha Gente, com a finalidade de integração e articulação de ações de apoio à criança e ao adolescente assim como o projeto.

As ações do Pronaica, conforme expresso na Lei, com enfoque na atenção integral à criança e ao adolescente, deveriam atender às necessidades sociais locais e buscar estratégias de “[...]integração de serviços e experiências locais já existentes; adaptação e melhoria de equipamentos sociais já existentes; construção de novas unidades de serviço” (Brasil, 1993).

Outra alteração ocorreu com relação à nomenclatura utilizada, então os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) passaram a corresponder ao Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC).

As mudanças ocorridas nesse cenário permitem-nos algumas inferências. A primeira é a substituição das secretarias, o que deslocou a preocupação com projetos especiais da presidência, para os projetos educacionais especiais da presidência, o que pode ter ampliado a atenção à educação e à estrutura para este fim, em relação à ampla atenção aos aspectos socioeconômicos e à estrutura para fins de atendimento assistencial e possibilidade de ascensão social. A proposição corresponde, ainda, à mudança de concepção pelo MEC, verificada pela mudança na nomenclatura, que se tornou “Atenção Integral à Criança”. Concordamos que a

atenção integral e as formas de desenvolvê-la requer uma pedagogia específica, independente do espaço físico a ser utilizado, como nos revela a noção de educação integral (Sobrinho; Parente, 1995).

A descontinuidade de programas e políticas marcam a trajetória da educação no país, deste mesmo modo, o Pronaica foi extinto em 1994. A escola de tempo integral volta a ser reconhecida a partir da LDB de 1996, no Art. 34, no qual é expressa a progressiva ampliação do tempo escolar aos estudantes quando descritas as diretrizes para o Ensino Fundamental. A LDB revela, ainda, a ênfase do ensino em tempo integral, ampliação da rede física, alimentação e disponibilidade de professores.

Como meta, a escola em tempo integral foi também prevista no Plano Nacional de Educação, em 2001 (Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001). Conforme o documento, o atendimento deveria ser progressivo e prioritário, em tempo integral, voltado às crianças em situações de vulnerabilidade de idades menores, famílias de baixa renda e que trabalham fora de casa. Na justificativa desta definição, o governo federal situou a educação infantil como área de maior necessidade e na qual seriam viabilizados melhores recursos técnicos e pedagógicos. (Brasil, 2001).

Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela (Brasil, 2001).

O PNE de 2001 retomou a perspectiva de escola em tempo integral, na qual prevaleceu o caráter assistencialista, não diferente das iniciativas anteriores. Sublinhamos a contradição contida no documento, que previu a universalização da educação com a expansão da oferta educacional, sendo esta, excludente quando propôs critérios para o atendimento educacional. Examinado o excerto acima, ainda questionamos: a educação de qualidade é garantida apenas com a extensão do tempo? Vislumbrar uma educação de qualidade requer o estabelecimento de grupos prioritários? Reconhecemos que as atuais discussões no campo legal e acadêmico caminham na contramão, evidenciando o direito de tempo e educação de qualidade para todos e todas.

Apesar do documento não tratar especificamente da educação integral, reconhecemos, a partir do seguinte destaque, que a diversidade de atividades distribuídas nos turnos escolares podem representar proximidade à perspectiva da integralidade, e ressaltamos ainda a sua vinculação à minimização de problemas sociais.

atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (Brasil, 2001).

Outro marco a ser destacado é a institucionalização do Programa Mais Educação (PME) pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, que visou a fomentar a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas concentradas no contraturno escolar. O Programa, consolidado como política pública, foi implementado no período de 2007 a 2016, e é reconhecido como principal estratégia federal, para a ampliação da jornada escolar aos estudantes das escolas públicas (Brasil, 2007).

Dos artigos dispostos na Portaria, referimo-nos ao Art. 2º que dispõe sobre as finalidades do PME, dentre as quais: a ampliação do tempo e espaço educativo; a extensão do ambiente escolar para outros espaços no contraturno; a redução da evasão, reprovação, distorção idade/série, e melhor aproveitamento e rendimento escolar; o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com necessidades especiais, mediante integração curricular e condições de acessibilidade; o controle do trabalho infantil e formas de violência, e acesso aos serviços sócio-assistenciais; a promoção da diversidade cultural; a interação com práticas esportivas; e aproximação entre escola, famílias e comunidade.

Em proximidade com a análise de Barcelos e Moll (2021), verificamos que as disposições do Programa demonstram uma perspectiva mais acentuada de formação multidimensional, mediante a organização e ampliação curricular. Outro aspecto a ser enfatizado é o diálogo da comunidade escolar com a comunidade externa, o que suscita o diálogo e participação, fundamentais para a construção de uma sociedade democrática, como nos remete aos princípios da escola de educação integral em tempo integral.

Moll (2014, p. 373) ainda acrescenta o retorno da educação integral por intermédio do Programa Mais Educação, como campo de “conhecimento a ser reconstruído e como política pública a ser implementada em toda a sua complexidade. Volta também como campo de disputa de concepções educativas e societárias”.

O Programa vigorou até 2016. À luz de Moll (2014), referenciamos o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado para o período de 2014 a 2024 e que se consolidou em um contexto de afirmação de direitos e da democracia. O Plano possibilitou grandes investimentos, como previsto pela meta 20, que ampliou o percentil de repasse de recursos do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação.

Posterior ao Mais Educação, que vigorou até 2016, foi instituído o Programa Novo Mais Educação pela Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016, que correspondeu à seguinte demanda: alcance da meta do Ideb, e das metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação, sendo que refletem a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, assim como a ampliação da oferta de educação em tempo integral (Brasil, 2016).

O objetivo do Programa foi “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.” Portanto, foram estabelecidos o desenvolvimento de atividades artísticas, culturais, esportivas e lazer, assim como a realização de acompanhamento pedagógico (Brasil, 2016).

O Novo Mais Educação trouxe como prioridade o alcance das metas educacionais, referidos o Ideb e o fluxo escolar. É válido ressaltar o contexto em que foi interrompido o PME e consolidado o PNME, considerando o campo de disputa de concepções educativas e societárias, como no trecho supracitado. A Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016, instituída no Governo Temer, que estabeleceu o Novo Regime Fiscal, limitou os gastos dos órgãos da União por 20 anos.

A Emenda reverberou sobre a dificuldade no cumprimento das metas educacionais do PNE, dentre as quais, a meta 6 acerca da ampliação da educação integral em 50% das escolas públicas do país. Ainda, se considerarmos o objetivo do PNME, notamos não somente a preocupação com a superação das dificuldades em duas áreas do conhecimento e o alcance de metas educacionais, mas retomamos discursos sobre qualidade educacional e os imperativos mercadológicos atrelados a dada concepção de qualidade. A educação integral viabilizada com a extensão do tempo como o esperado pelo PME, foi suprimida por outra lógica, por outras concepções que sustentaram o PNME.

O histórico retratado revela a influência do mito da escola redentora sobre o ideal de educação integral e pela escola de tempo integral, visto que a educação é também reconhecida como a esperança do desenvolvimento da nação e da superação das condições de pobreza, vulnerabilidade e violência (Pozzebon, 2023).

É notável, desde o projeto de Anísio Teixeira para a educação baiana, que a educação integral é desafiadora, por apresentar múltiplas interpretações, constituir um campo de disputa de projetos sociais e por atribuir à escola responsabilidades e demandas que superam as pedagógicas.

A partir da descontinuidade de projetos e políticas, evidenciamos a necessidade de melhores condições estruturantes e financiamento adequado, visto que os recursos materiais

transcendem a apropriação de princípios para a viabilização das escolas de tempo integral que pretendem a educação integral.

No contexto do Programa Mais Educação, houve a projeção e implantação das Escolas de Educação Integral no município de Campinas (SP), como evidenciaremos no item a seguir. Frente ao objetivo de reconhecer e analisar a trajetória da educação integral no município, pretendemos, mesmo que parte, conhecer a dinâmica que constitui o *lôcus* da pesquisa relacionada a esta dissertação.

3.3 As escolas de educação integral no contexto campinense

Intencionamos, neste item, descrever e analisar os principais procedimentos e aspectos que marcaram a trajetória histórica de implantação das Escolas de Educação Integral (EEl), na Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC).

A primeira iniciativa com relação à implementação da educação integral no município é datada de 1994. A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professor Zeferino Vaz”, concebida como CAIC, iniciativa governamental da época cujo objetivo foi prover a educação integral em tempo integral, e programas dentre os quais, de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, esteve, desde então, comprometida com a oferta educacional correspondente à perspectiva da integralidade. Porém, com a interrupção do programa, houve a divisão do tempo escolar em turnos, o que incidiu sobre os espaços e tempos de aprendizagem, que passaram a corresponder às demais unidades escolares da RMEC que atendiam aos mesmos segmentos (Estevão; Teixeira, 2019).

Embora a referida instituição não tenha se mantido em sua configuração inicial, é reconhecida pela comunidade como escola de qualidade e teve significativa participação nos estudos iniciais, implantação e implementação do projeto-piloto correspondente às EEl atuais.

Em 2011, a Secretaria Municipal de Educação (SME), alinhada às diretrizes do Programa Mais Educação, iniciou as discussões e o estabelecimento de ações prioritárias para a organização do tempo e do currículo, em prol de uma educação que ampliasse significativamente as dimensões, os tempos, os espaços e as oportunidades formativas dos estudantes (Campinas, 2014a).

No ano seguinte, a comunidade escolar da EMEF “CAIC Professor Zeferino Vaz” manifestou interesse pela jornada escolar ampliada, consoante às discussões que estavam sendo realizadas no âmbito SME relacionadas sobre os modos de proporcionar a educação integral

aos estudantes. A sistematização e apresentação da proposta à Secretaria de Educação decorreu do planejamento pedagógico de 2012 (Campinas, 2014a).

O ano de 2013 concentrou as principais ações frente à intenção de implementação da Educação na RMEC. Na gestão do prefeito eleito no mesmo ano, Jonas Donizette, foi designada à pasta da SME, a Professora Solange Von Pelicer, e a Professora Doutora Helena Costa Lopes de Freitas, designada à direção do Departamento Pedagógico, junto ao executivo, foram incumbidas de engendrar o processo de implantação das EEIs, articulado à extensão do tempo escolar, considerando o Ensino Fundamental como segmento alvo (Marquesim, 2019).

Dentre as primeiras iniciativas, o Comunicado nº 02/2013, expedido em 7 de março do referido ano no Diário Oficial do Município pela Diretora do Departamento Pedagógico (DEPE) da SME, instituiu o pagamento de Horas Projeto (HP) e definiu as áreas prioritárias para o desenvolvimento das HPs. Assim, ficaram estabelecidas as HPs para a construção e consolidação da proposta de criação de Escolas Integrais destinada a professores da EMEF "CAIC Professor Zeferino Vaz", da EMEF "Padre Francisco Silva", entre outras. O comunicado refletiu o interesse manifestado pelas unidades escolares, além de defini-las como precursoras do projeto-piloto. Ressaltamos, ainda, que a definição das duas unidades educacionais se deu, também, pela configuração do prédio cedido pelo Governo Estadual, amplos e distintos dos demais, e favorável à oferta da educação integral pela sua especificidade (Campinas, 2013).

Subsequente ao comunicado, foi instituída em maio de 2013, a partir da Portaria SME/FUMEC nº 02/2013, uma Comissão de Estudos e respectiva relação de profissionais das escolas nomeadas e representantes da SME. Para a composição da Comissão foi estabelecida a seguinte relação de profissionais:

um representante da Coordenadoria Setorial de Educação Básica (CEB); um representante da Coordenação do Programa Mais Educação; o supervisor educacional de cada unidade escolar envolvida; o coordenador pedagógico de cada unidade escolar envolvida; o diretor educacional/ vice-diretor das unidades; orientador pedagógico; e um docente de cada unidade envolvida (Marquesim, 2019, p. 64).

O principal objetivo da composição da comissão descrita foi a produção de subsídios para a implementação da Escola de Educação Integral na RMEC. Sublinhamos, sobre o referido processo, a autonomia concedida aos membros da Comissão para o levantamento das condições necessárias, reivindicações e estruturação do projeto-piloto. Como explanado por Marquesim (2019), o processo condicionou e realocou os profissionais das escolas, principalmente os docentes, para o espaço de reflexão sobre a escola e seu ambiente de trabalho, reafirmando o

compromisso com a prática educativa quando se propuseram a pensar em um novo formato para a oferta educacional.

O movimento observado na referida etapa corrobora com a proposição de que a reflexão compõe o trabalho profissional, mas supera a condição da reflexão enquanto prática individual. Assim, o contexto da instituição, do qual importa considerar os aspectos socioeconômicos, foi apreendido a partir de múltiplas percepções e o trabalho pautado na construção coletiva.

Após o levantamento das condições necessárias para a referida implementação, e apresentação do relatório ao Departamento Pedagógico em 02 de setembro de 2013, houve a publicação do Decreto Municipal nº 18.242 de janeiro de 2014, que dispôs sobre Projeto-piloto "Escola de Educação Integral - EEI" e estabeleceu as providências para sua consolidação.

Conforme expresso no Art. 1º do Decreto, o projeto-piloto, seria basilar para a extensão do tempo e do espaço da aprendizagem, que envolveriam a integração da socialização de conhecimentos, cultura e arte. Já a elaboração do projeto-piloto, como previsto no Art. 2º, esteve sob responsabilidade da Comissão de Estudos, apresentada anteriormente, sendo que este, deveria ser publicado por meio de resolução pela Secretaria Municipal de Educação. Foi anunciada, no mesmo artigo, a implantação do projeto-piloto nas EMEFs apresentadas, a partir do ano letivo de 2014, e feita a ressalva sobre a possibilidade de extensão gradativa à outras unidades educacionais de Ensino Fundamental da RMEC nos anos subsequentes (Campinas, 2014a).

Acerca da organização do tempo e objetivos de aprendizagem, no Art. 3º, foi prevista a permanência mínima de sete horas de permanência diária na escola, podendo totalizar 45 horas-aula semanais, contemplados os componentes curriculares da BNCC e atividades complementares (Campinas, 2014a).

Com relação aos componentes curriculares, no Art. 4º, ficou estabelecido que estes elementos constituintes deveriam ser organizados por Eixos de Trabalho. A definição dos eixos deveria partir dos Órgãos Colegiados das unidades educacionais e equipes educativas dos respectivos NAEDs, assim como a definição da matriz curricular das EEIs, posteriormente publicados em resolução da SME (Campinas, 2014a).

Salientamos, ainda, que o Art. 5º, voltado especificamente ao trabalho docente, determinou a jornada de 24/40 horas-aula, em período integral, a partir do ano letivo de 2014, aos professores atuantes nas EEIs. As jornadas de trabalho estariam subordinadas à organização dos componentes curriculares e atividades em Eixos de Trabalho, como citado, e a composição da equipe docente deveria ser por meio de processo seletivo a ser regulamentado pela Secretaria Municipal de Educação (Campinas, 2014a).

A Resolução da SME nº 5/2014, publicada em 10 de março de 2014, regulamentou, como previsto, a organização do trabalho pedagógico das unidades educacionais integrantes do projeto-piloto “Escola de Educação Integral” (Campinas, 2014c).

Das disposições iniciais contidas na publicação, destacamos os seguintes pressupostos norteadores da organização do trabalho nas EEIs:

- I- ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, conjugado com ações pedagógicas qualificadas na perspectiva da formação integral;
- II- efetivação e consolidação da organização das EEIs, em ciclos de aprendizagem;
- III- instituição de ações pedagógicas que problematizem e qualifiquem o itinerário formativo do aluno, em atendimento aos objetivos de formação integral;
- IV- constituição e consolidação do trabalho coletivo na gestão, no planejamento, na implementação e na avaliação de seu Projeto Político Pedagógico;
- V- consolidação da Avaliação Institucional Participativa através da autoavaliação da escola e do fortalecimento dos Órgãos Colegiados;
- VI- fortalecimento da gestão democrática e participativa na construção da escola pública de qualidade social para todos os alunos (Campinas, 2014c, p. 4).

A ancoragem teórica (Cavaliere, 2002; Coelho, 1997; Gonçalves, 2006; Kersteneetzky, 2006) apresentada permite o delineamento dos fundamentos e princípios do projeto-piloto para a implantação das EEIs. Primeiramente, a conceituação de educação integral centra-se na compreensão do estudante em sua condição multidimensional, que não se restringe à cognição, mas alcança as dimensões corpórea, afetiva e relacional. A ampliação da jornada escolar, também problematizada, é vinculada à qualidade do ensino, porém, no contexto da EEI municipal, a jornada estendida é reconhecida como potencial para alavancar a qualidade, mas não suficiente, sendo necessária uma intensa prática qualitativa dos trabalhos educativos.

Da apresentação dos fundamentos, emergem outros aspectos, como a ampliação das condições e oportunidades promotoras de aprendizagens significativas aos estudante, considerando a multidimensionalidade da comunidade. Para além da superação da fragmentação não só curricular, mas também dos tempos e espaços, a partir de uma dinâmica interdisciplinar, a valorização da relação com os membros da comunidade e a apropriação das especificidades do contexto pela escola são postas em evidência.

Pautados não somente pelos fundamentos apresentados, mas também pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, foram apresentados no documento os seguintes princípios orientadores: valorização das experiências extraescolares dos alunos; promoção de uma postura investigativa; apropriação e produção de cultura; articulação com o mundo do trabalho; e tematização das questões de classe, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais.

Os objetivos para as Escolas de Educação Integral, em Campinas, assim foram estabelecidos:

- promover um ensino fundamental de excelência, sistematizando os conhecimentos acumulados pela humanidade e subsidiando a formação humana integral do estudante;
- conjugar a ampliação do tempo com a intensidade das ações educativas. Um tempo que deve proporcionar aos alunos aprofundar conhecimentos, vivenciar novas experiências, esclarecer dúvidas, desenvolver atividades artísticas e esportivas, enriquecendo seu universo de referências;
- proporcionar uma formação humana integral, sólida e ampla que supere a formação escolar vigente;
- oferecer à comunidade escolar estrutura adequada e possibilidade concreta de formação constante, de produção do conhecimento e produção do trabalho educativo de forma integrada e coletiva (Campinas, 2014c, p. 9).

As matrizes curriculares deram-se em função dos Eixos de Trabalho, como organizado nos quadros que seguem. Para orientar a construção curricular, foram estabelecidas as seguintes dimensões: integração das áreas do conhecimento; inclusão dos saberes das famílias e comunidade; e historicidade do conhecimento.

Quadro 6 - Eixos de Trabalho e matriz curricular da EMEF “CAIC Professor Zeferino Vaz”.

EIXO DE TRABALHO	EMENTA
I- TRABALHO E MOVIMENTO ESTUDANTIL	Acolhe e acompanha o aluno na vida escolar oferecendo-lhe condições para que assuma a responsabilidade por sua formação (orientação de estudo; grêmio estudantil; CPA; mobilidade urbana).
II- LEITURA, CRIAÇÃO E EXPRESSÃO	A importância da literatura no estudo da língua portuguesa. A linguagem como forma de expressão e de interação social (literatura; teatro; cinema; fotografia; grafite; música; cartas; e novelas).
III- CULTURA E CIÊNCIA	A natureza, o homem e as relações entre homem, o meio natural e social (tecnologias de comunicação e informação).
IV- DIREITOS HUMANOS	Temas, problemas e abordagens relativas aos direitos humanos (interação entre culturas; educação ambiental; relações étnico-raciais; democracia; justiça; a fome; violência; cidadania; e trabalho).
V- CORPO E MOVIMENTO	Desenvolvimento e expressão corporal e sensorial da criança (Programa de Atividades Motoras Adaptadas; dança; esportes; atividades recreativas e lutas).
VI- LÍNGUA E CULTURA	Comunicação intercultural; Cultura objetiva (literatura, música, ciência e arte) e cultura subjetiva (valores, crenças e uso da língua). Compreender como a cultura subjetiva está presente na competência comunicativa e na interação social.

Fonte: Campinas (2014c, p. 8).

Quadro 7 - Eixos de Trabalho e matriz curricular da EMEF “Padre Francisco Silva”.

EIXO DE TRABALHO	EMENTA
I- LINGUAGEM E CULTURA	Apropriação dos conhecimentos referentes às formas de expressão e uso das diferentes linguagens. Convivência com a diversidade e pluralidade cultural de nossa sociedade.
II- ORGANIZAÇÃO E TRABALHO	Construção da autonomia do aluno para sua organização em relação ao ambiente e às atividades escolares, favorecendo o uso pleno de diferentes ferramentas que possibilitem a apropriação das diversas linguagens. Elaboração de projetos de estudos a partir das definições estabelecidas em colegiados e assembleias de alunos.
III- NATUREZA E SOCIEDADE	Relações entre o ser humano e seu ambiente, favorecendo a reflexão sobre as implicações de suas ações no meio social e na natureza e de suas possibilidades de atuação como agente transformador na escola e no bairro, fomentando o estreitamento da relação escola-comunidade.

Fonte: Campinas (2014c, p. 8).

Outro aspecto que diferencia as Escolas de Educação Integral do município é a organização da jornada de trabalho das equipes de docentes. A jornada docente foi prevista pela Lei Complementar nº 57, de 09 de janeiro de 2014, sendo esta, dividida entre o tempo de interação com os estudantes, totalizando 60% da jornada, e o tempo de planejamento, organização, avaliação e reflexão, contemplando 40% (Campinas, 2014b).

Quadro 8 - Organização da jornada de trabalho docente (EEIs).

ESPAÇO DE TRABALHO/ FORMAÇÃO	DESCRIÇÃO	TEMPO
TRABALHO DOCENTE COM ALUNO (TDA)	Exercício da docência em cumprimento ao currículo, em trabalho direto com a coletividade de crianças e/ou adolescentes	24 horas
TRABALHO DOCENTE COLETIVO (TDC)	Reuniões pedagógicas da equipe escolar para a construção, o acompanhamento e avaliação do PPP da Unidade Educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação	2 aulas
TRABALHO DOCENTE INDIVIDUAL (TDI)	Atendimento e a recuperação dos alunos, reuniões com os pais, atividades educacionais e culturais com alunos	1 aula
TRABALHO DOCENTE DE PREPARAÇÃO DE AULAS (TDPA)	Trabalho desempenhado em hora e local de escolha do docente, destinado à preparação das atividades pedagógicas	6 aulas
TRABALHO DOCENTE ENTRE PARES (TDEP)	Reuniões entre docentes do mesmo Ciclo/Ano e ou Componente Curricular, para planejamento e organização do trabalho pedagógico	3 aulas
TRABALHO DOCENTE DE FORMAÇÃO (TDF)	Tempo utilizado pelos docentes para formação em serviço, objetivando a qualificação da ação pedagógica	4 aulas

Fonte: Campinas (2014b).

No que concerne à avaliação do projeto, as ações previstas foram discussões e registros para o acompanhamento e aprimoramento curricular, financeiro, estrutural, administrativo e técnico-pedagógico.

Em 2015, assim como previsto inicialmente, o projeto-piloto foi estendido a outras unidades escolares, sendo: EMEF Avelino Canazza, EMEF Raul Pila, CEMEFEJA Paulo Freire e EMEF Dr. João Alves dos Santos.

Outro marco na trajetória das EEIs é datado de 2016. A Resolução SME n.º 24, de 20 de outubro de 2015, instituiu as matrizes curriculares para a organização e funcionamento das Unidades Educacionais integrantes do projeto-piloto “Escola de Educação Integral- EEI” (Campinas, 2015). Consideramos, assim como Estevão (2022), o retrocesso que a exclusão dos Eixos de Trabalho representou para o Projeto, pois o currículo como fundamento para uma proposta de educação integral foi descaracterizado conforme os seus princípios orientadores, retornando à organização das escolas de período regular.

O currículo voltou a sofrer alterações no ano seguinte, a partir da publicação da Resolução nº17/2016 de 10 de novembro de 2016. As matrizes curriculares para o Ensino Fundamental das Unidades Educacionais da RMEC foram alteradas, dentre as quais, a matriz curricular para as Escolas de Educação Integral. Nessa condição, passou a compor a grade curricular o componente Cultura, Identidade e Lugar (CIL), com o total de 200 horas letivas anuais, assim como os componentes Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Arte e Educação Física. O componente CIL propõe o estudo de “temas relacionados à realidade local que são definidos pela comunidade educacional e visam estimular a percepção de pertencimento social” (Campinas, 2016).

Em 2018, a denominação das escolas sofreu alteração e estas passaram a ser referidas como EMEFEI (Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação Integral), verificada na publicação da Portaria SME nº 69, de 31 de outubro de 2018, que homologou o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. (Campinas, 2018).

Outra ação a ser considerada está relacionada à composição do Núcleo de Educação Integral, por meio do Departamento Pedagógico (DEPE) da SME e Coordenadoria de Educação Básica (CEB), pois a partir do referido Núcleo, foi instituída uma comissão de avaliação pela Portaria SME nº 23, de 26 de março de 2019. Como destaca Estevão (2022), a composição da Comissão foi composta por 32 membros, dentre os quais: membros da comunidade escolar das unidades que participavam do Projeto (famílias, professores, alunos e gestores), supervisores educacionais, coordenadores pedagógicos, pesquisadores e diretor do Departamento

Pedagógico. A Comissão ficou incumbida de avaliar, no período de 28/03/2019 a 31/07/2019, o currículo, a jornada integral, os recursos humanos, a organização e funcionamento, além de realizarem a meta-avaliação e a indicação de propostas. O relatório contendo os aspectos relacionados às dimensões descritas foi encaminhado, posteriormente, à SME (Estevão, 2022).

Desse processo decorreu, por meio da Portaria SME nº 79, de 12 de setembro de 2019, a criação e a nomeação dos membros do grupo de trabalho “Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Integral, cujo objetivo de foi planejar e elaborar as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, como modo de “produzir subsídios curriculares para a implementação da política educacional para a educação integral em tempo integral da RMEC” (Campinas, 2019, p. 5).

Posteriormente houve outras iniciativas que incidiram sobre a construção das Diretrizes Curriculares. O mesmo grupo elaborou o Caderno Introdutório e esboçou a Resolução a ser publicada pela SME que estabeleceria princípios, objetivos, organização e avaliação do trabalho efetivado nas escolas em questão. Como previsto, em 17 de janeiro de 2020 foi publicada no Diário Oficial do município, a Resolução SME nº 001, de 16 de janeiro de 2020 (Campinas, 2020).

De acordo com o Art. 36 da Resolução, compete aos professores a organização e desenvolvimento do trabalho por Ciclos de Aprendizagem e Eixos de Trabalho, e a elaboração de planejamentos individuais e coletivos para o ensino/trabalho (Campinas, 2020).

Quadro 9 - Eixos de Trabalho para as Emefeis.

(continua).

Eixos de Trabalho	Ementa
I - Eixo AI-1: Atividades de Linguagens	Esse eixo compreende a linguagem como a capacidade humana de articular significados em sistemas de representação que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade, tendo como principal razão a produção de sentido. Deve privilegiar os múltiplos letramentos e contemplar o domínio das diferentes linguagens, considerando os processos de criação, a intertextualidade, a contextualização do conhecimento, a pesquisa, o trabalho com diferentes gêneros textuais e suportes, as variedades linguísticas e as diferentes formas de expressão cultural presentes na diversidade de nossa sociedade. A biblioteca escolar e laboratórios de informática precisam ser potencializados para o desenvolvimento de projetos envolvendo produção textual, oficinas de leitura, Literatura, elaboração de jornal, rádio escolar, conversação, linguagem digital, entre outros.

Quadro 9 - Eixos de Trabalho para as Emefeis.

(continua).

Eixos de Trabalho	Ementa
II - Eixo AI-2: Experiências Matemáticas, Científicas e Tecnológicas	Esse eixo contempla a apropriação do conhecimento científico, da natureza, da Matemática, e das tecnologias, para além de seu caráter instrumental, como meios para compreender e transformar o mundo natural, social e tecnológico a sua volta, estimulando o interesse, a curiosidade e o espírito de investigação. A resolução de problemas, as atividades de pesquisa, os experimentos práticos e o ensino por investigação devem permitir um ambiente questionador e de construção de conhecimentos, à medida que os alunos levantam hipóteses e investigam fenômenos, utilizando-se de uma variada gama de conhecimentos, de recursos científicos e tecnológicos, adquirindo diferentes formas de perceber a realidade. A utilização da robótica como ferramenta de ensino e como recurso para fomentar a aprendizagem dos conteúdos curriculares com o intuito de estimular a criatividade, a experimentação, a criticidade, a análise sistêmica e a inclusão de tecnologia digital com vistas à inovação dos métodos de ensino. Nessa perspectiva, o laboratório de Ciências, o laboratório de Informática, salas ambientes, entre outros espaços devem constituir-se como espaços privilegiados para o desenvolvimento de projetos envolvendo experimentos de Ciências, atividades ambientais, horta escolar, jogos matemáticos, robótica, entre outros.
III - Eixo AI-3: Atividades Artísticas e Culturais	Esse eixo contempla o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, caracterizando-se como um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, desenvolvendo com o educando a sensibilidade, a percepção e a imaginação no domínio do conhecimento artístico necessário para compreender a arte como meio de humanização da realidade. O trabalho nesse eixo deve privilegiar o trabalho com as várias linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), articulando saberes que envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre as diferentes formas artísticas, favorecendo a valorização às diversas manifestações artísticas e culturais - das locais às mundiais, e o diálogo intercultural e pluriétnico, as relações étnico-raciais importantes para o exercício da cidadania. Devem ser contemplados projetos que envolvam fotografia, produção digital, aprendizagem de instrumentos musicais, fanfarra, composição musical, pequenas coreografias, linguagem dramática, entre outros.
IV - Eixo AI-4: Atividades Motoras e Recreativa	Esse eixo deve permitir que se vivencie diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais, que seja vista como uma variada combinação de influências e reconhecidas na vida cotidiana. A partir dos movimentos, com foco nas diferentes formas e modalidades, tais como nos brinquedos, nas brincadeiras, na iniciação esportiva, nos jogos que compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e compartilhado. Esse eixo deve fomentar no aluno a participação ativa no próprio aprendizado, a pesquisa em grupo, a experimentação, a construção de regras e atividades que estimulem o questionamento e o raciocínio, contribuindo assim como uma prática social, alicerçada na participação coletiva, que promova autonomia, criticidade, criatividade e socialização. Devem ser contemplados projetos que envolvam a expressão corporal, os brinquedos, as brincadeiras tradicionais e folclóricas, os jogos cooperativos, os jogos de tabuleiro, a atividade física e qualidade de vida.
V - Eixo AI-5: Alimentação Saudável	Esse eixo deve contemplar a reflexão sobre a importância de bons hábitos alimentares e as necessidades de restrições alimentares. Define-se alimentação saudável sendo aquela balanceada, diversificada e necessária para o melhor desenvolvimento e crescimento. Devem ser contemplados projetos que busquem a conscientização da importância de hábitos alimentares saudáveis para a vida, bem como os cuidados com a higiene.

Quadro 9 - Eixos de Trabalho para as Emefeis.

(conclusão).

Eixos de Trabalho	Ementa
VI - Eixo AI-6: Organização de Estudos e Protagonismo Infante Juvenil, OEPJ	Esse eixo consiste em reconhecer a necessidade de se reorganizar o tempo e o espaço para melhor aprender, que proporcione ao aluno possibilidades de enriquecimento de seu universo de referências, ao aprofundar conhecimentos, vivenciar novas experiências, esclarecer dúvidas - tempo e espaço para pensar na sua própria aprendizagem. Consiste em ensinar estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, compreendendo a organização em relação ao ambiente de estudo, às exigências das atividades e dos conteúdos escolares, de modo a favorecer a aprendizagem das diferentes ferramentas que possibilitem à apropriação dos conhecimentos e à aquisição de hábitos e estratégias de estudos eficientes e eficazes. Nesse sentido, este eixo busca a autorregulação da aprendizagem do aluno, evidenciando a necessidade do planejamento, da execução e da autoavaliação, possibilitando a elaboração de projetos de estudos independentes, bem como a conscientização da importância da participação em assembleias, grêmios e CPAs. Para isso deverão ser desenvolvidas atividades de alfabetização científica por meio da pesquisa e da aplicação de novas tecnologias.

Fonte: Campinas (2020).

Os Eixos de Trabalho evidenciam um conjunto de elementos estruturantes do currículo, próximos de uma perspectiva integrada, pois propõe o diálogo entre o trabalho escolar e o cotidiano dos estudantes. Propõe os espaços, estratégias e objetivos de aprendizagem, que implicam a ação presente do estudante, sua centralidade nos processos de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades que se expandem à atuação e às relações sociais.

Em 16 de março de 2020, foi publicado o Comunicado SME nº 044/2020, que marcou o percurso no estabelecimento das Diretrizes Curriculares para as Escolas de Educação Integral, pois determinou a composição de um grupo de estudos por professores e gestores educacionais, em atendimento à construção coletiva dos textos para a composição do Caderno Curricular Temático das Escolas de Educação Integral. O objetivo orientador da elaboração do Caderno foi orientar as práticas curriculares e o fortalecimento da política educacional de educação integral em tempo integral na SME (Estevão, 2022).

Destacamos, ainda, que em 2020, a EMEF Professora Elza Maria Pellegrini de Aguiar e a EMEF Orlando Carpino passaram a compor o conjunto de Escolas de Educação Integral em tempo integral da RMEC, e posteriormente, em 2022, a EMEF Júlio de Mesquita Filho.

Ao final de 2024, a RMEC contabilizou nove Escolas de Educação Integral, expansão prevista pelo Decreto Municipal nº 18.242 de janeiro de 2014. Apesar da ampliação da oferta da educação integral, o Plano Municipal de Educação, Lei nº 15.029 de 24 de junho de 2015, na Meta 6, estabeleceu a “[...] ampliação da jornada escolar do aluno em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Campinas, 2015a).

Observadas as etapas e destacados os principais elementos constituintes do projeto-piloto das EEIs da RMEC, antes mesmo de sua implementação, consideramos como preponderante o caráter democrático e o trabalho coletivo engendrado para o processo de formulação da política educacional no município na última década. Na contramão, assim como propõe Estevão (2022), houve um descompasso e uma descontinuidade de ações, principalmente relacionados ao currículo, ocasionados pela falta de um processo avaliativo consistente. A não consolidação da política pública de educação integral assim como está dada, advém da ausência de um fluxo permanente entre análise e avaliação previsto pelo ciclo da própria política.

Analizamos, na sequência, a qualidade das Escolas de Ensino Fundamental de Educação Integral (Emefeis), salvaguardando suas limitações previstas pelo estudo.

4 UMA ANÁLISE DA QUALIDADE DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPINAS

Neste capítulo, concentramos a análise das ações de gestores escolares que implicam a qualidade da educação integral, a partir da percepção dos participantes da pesquisa, com enfoque nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, ancorando-nos no material empírico produzido a partir de entrevistas semi estruturadas e questionários. Referimo-nos às percepções das participantes, pois estas evidenciam as interpretações das experiências individuais sobre as quais são atribuídos os sentidos. Consideramos que o sentido é “o significado interior que a palavra tem para o falante e que constitui o subtexto da expressão”. (Luria, 1993 apud Góes; Cruz, 2016).

Reiteramos a baixa adesão ao estudo, da qual decorreu a redução quantitativa de participantes com relação ao previsto inicialmente pelo projeto de pesquisa. Em função do quadro, a análise foi realizada por NAED, sendo: NAED Sul (três participantes); NAED Noroeste (uma participante) e NAED Leste (um participante). Portanto, o material devidamente tratado refere-se às escolas denominadas EMEFEI1, EMEFEI3 e EMEFEI5.

Os eixos norteadores da análise remetem às questões dos questionários e do roteiro de entrevista, quais sejam: a) diferencial de qualidade da(s) Escola(s) de Educação Integral; b) ações para a melhoria da qualidade da(s) escola(s) decorrentes dos resultados do Ideb; c) planejamentos das ações desencadeadas na(s) escola(s); d) ações desencadeadas para a melhoria dos resultados do Ideb; e) metas para a melhoria da qualidade da educação.

Em atendimento à questão e objetivos da pesquisa, nos pautamos no quadro teórico, prioritariamente em Sousa (2009) e Dourado, Oliveira e Santos (2009), tendo em vista a qualidade social da educação como perspectiva para as Escolas de Educação Integral.

4.1 NAED Sul

O contexto analisado refere-se à EMEFEI1, do qual foram consideradas as percepções das seguintes participantes: GE1 (Gestora Escolar 1); PD1 (Professora 1); e GN1 (Gestora do NAED 1). Acerca do eixo *diferencial de qualidade da Escola de Educação Integral*, em interação com a participante GE1, foi constatado o reconhecimento dos projetos interdisciplinares em atendimento à questão.

Eu acredito que o diferencial, aqui, nesta escola, são os projetos. [...] Esse trabalho interdisciplinar, com todas as disciplinas, o tempo todo em uma interdisciplinaridade, penso que isso fortalece o trabalho da escola e potencializa para que seja um diferencial na qualidade de ensino (GE1, 2024).

Verificamos o reconhecimento da prática pedagógica pautada em projetos interdisciplinares como meio de fortalecimento do trabalho escolar e como via de promoção da qualidade de ensino. Não há uma definição explícita sobre os princípios e o que é compreendido como prática interdisciplinar, assim como, o modo pela qual esta prática promove a qualidade educacional, mas conforme o exposto pela Gestora, pautamos-nos na seguinte consideração:

A interdisciplinaridade, como fenômeno gnosiológico e metodológico, está impulsionando transformações no pensar e no agir humanos em diferentes sentidos. Retoma, aos poucos, o caráter de interdependência e interatividade existente entre as coisas, as ideias, resgata a visão de contexto da realidade, demonstra que vivemos numa grande rede ou teia de ideias complexas e recupera a tese de que todos os conceitos e teorias estão conectados entre si (Thiesen, 2008, p. 552).

Ressaltamos, a partir do excerto, que a transformação no pensar e no agir humanos, compreende também a redefinição da formação e trabalho docente para a atuação interdisciplinar. Thiesen (2008) ainda completa sua reflexão, considerando que a interdisciplinaridade reafirma a compreensão de que os indivíduos não aprendem somente por intermédio de processos cognitivos, mas também pela intuição, emoções e sentimentos, o que reforça a consolidação de espaços formativos coordenados para atender a esta demanda.

Uma proposta que tende a superar a fragmentação e a falta de articulação entre conhecimentos, assim como a descontextualização que suprime o sentido e os significados a serem constituídos pelos estudantes, pode ser respaldada pela interdisciplinaridade. Porém, quando temos como horizonte a educação integral, sugerimos a ampliação das práticas curriculares em atendimento à integração das experiências, contexto social e conhecimentos historicamente constituídos, o que não significa desprezar práticas interdisciplinares.

Sublinhamos, ainda, o reconhecimento da GE1 sobre a promoção da qualidade de ensino pela organização curricular. Para justificar a relação exercida entre os dois elementos, partimos da premissa de que cada forma de conhecimento, e que cada conhecimento propriamente dito, não são exaustivos em si mesmos. O diálogo sugerido com o conhecimento científico confere validade aos conhecimentos populares, pois é a partir desse tipo de conhecimento, que emerge no cotidiano, que damos sentido à vida. É a partir do diálogo que são enriquecidas as nossas relações com o outro e com o mundo (Fazenda, 2002).

O fortalecimento do trabalho escolar relatado por GE1, por intermédio dos projetos interdisciplinares, pode refletir, ainda, o ambiente colaborativo entre membros da comunidade escolar. Os projetos requerem um planejamento coletivo, e no compartilhamento de conhecimentos e experiências, um ambiente de aprendizagens acadêmicas e sociais é criado, além disso, pode ser resgatado um conjunto de valores, como a solidariedade e a cooperação, incidindo sobre as relações e o trabalho escolar (Damiani, 2008).

Voltemo-nos ao reconhecimento do diferencial das EEIs pela Gestora do NAED da região Sul (GN1).

Diferencial em relação às unidades de tempo parcial: maior tempo do aluno na escola; maior jornada de formação para professores; grade curricular diferenciada; professores exclusivos (titulares e substitutos) (GN1, 2024).

Concordamos que, em relação às escolas de tempo parcial, as Escolas de Educação Integral em tempo integral do município têm como diferencial os espaços e tempos de aprendizagem. Leclerc e Moll (2012, p. 20) reafirmam que o tempo se refere à ampliação da jornada escolar e o espaço, aos territórios em que cada escola está situada e seus possíveis itinerários educativos, como evidenciado em diálogo com a GE1 em aproximação com o aspecto levantado por GN1.

Assim como a reflexão de Arroyo (2012), sobre oferecer mais do mesmo em um tempo estendido, apoiamo-nos na concepção de Leclerc e Moll (2012) para enfatizar que a “integralidade” da qual nos referimos, demanda dedicação individual e coletiva às escolhas que constituem o percurso formativo. Na articulação entre as afirmações de GE1 e GN1, verificamos aproximações com o conceito destacado, visto que a ampliação do tempo tem proporcionado uma maior jornada de formação para docentes, mobilizando-os não somente às demandas individuais, mas também coletivas.

A relação entre o trabalho interdisciplinar e a formação de professores em atendimento às especificidades deste trabalho pode assim, ser fortalecida. A maior jornada de formação para professores corresponde à possibilidade de dedicação de 40% do tempo para esta finalidade, que envolve o planejamento individual e coletivo, reuniões e atividades formativas.

O segundo eixo, definido como *ações para a melhoria da qualidade da escola decorrentes dos resultados do Ideb*, constatou que GE1 refere-se aos projetos de reforço desenvolvidos pela equipe escolar, que tem como objetivo elevar o desempenho dos estudantes, principalmente para suprir déficits de leitura, escrita e matemática potencializados pela

pandemia.

Eles voltaram (da pandemia) com um déficit muito grande na leitura, na escrita e na matemática. Então, desde que a gente retornou, a escola tem feito projetos de reforço, de recuperação de conteúdos. Seja trabalhando com agrupamentos produtivos na sala de aula [...] (GE1, 2024).

Não verificamos uma relação direta entre a interpretação do Ideb e posterior estabelecimento de ações, no caso, estratégias de recuperação de conteúdos. Porém, sob análise de GN1, houve a seguinte afirmativa:

O resultado do Ideb, desta escola, movimenta, sim, o corpo docente. Há uma preocupação com a alfabetização dos alunos e empenho para que a escola apresente uma boa nota (GN1, 2024).

Como evidenciado, o Ideb é considerado na mobilização de ações que versem sobre a melhoria da qualidade do ensino, porém, não constitui o único ou o principal disparador de ações.

Então, não é um olhar para o Ideb, mas ele é também uma das coisas que a gente olha para melhorar, sim (GE1, 2024).

Porém, o Ideb é um diferencial, porque quando você tem uma meta, você busca fazer um trabalho para que isso melhore, mas não é ele que é o disparador para a gente fazer isso. O tempo todo a gente busca elaborar projetos que possam melhorar o desempenho das crianças (GE1, 2024).

O Ideb constitui um dado numérico, resultante de duas variáveis, como mencionado em trechos anteriores. Notamos alguns aspectos que se contrastam no diálogo entre GE1 e GN1. Enquanto, em um primeiro momento, GE1 resgatou a preocupação com o desempenho estudantil, desvinculado do Ideb, GN1 enfatizou que o Ideb está relacionado principalmente com o empenho do corpo docente para a obtenção de melhores resultados.

Posteriormente, GE1 refletiu que, analisado o Ideb, o trabalho é revisto no sentido de melhorar o desempenho dos estudantes, mas articulado com outros instrumentos.

Considerando o exposto, o Ideb exerce importante influência na determinação de ações para a melhoria do desempenho dos estudantes, o que não pode ser traduzido como melhoria da qualidade educacional.

Chirinéa e Brandão (2014) reforçam que o Ideb vem sendo considerado o indicador de qualidade, e que ao desprezar dados referentes à “cultura organizacional da escola, a prática

docente, ao nível socioeconômico e cultural das famílias, e ao estilo de gestão e liderança”, é fragilizado. Por este motivo, consideramos que pode ser utilizado para potencializar as ações e os processos de ensino e de aprendizagem, o que pode ter sido considerado pela GE1 como “melhoria do desempenho”. Os elementos elencados pelos referidos autores, se considerados na formulação ou reestruturação de indicadores de qualidade, garantiria maior robustez de dados, ampliando a capacidade de interpretação da realidade. Assim, haveria maior propensão dos dados do Ideb serem consolidados como desencadeadores de ações para a melhoria da qualidade social da educação.

Articulado ao mesmo eixo, houve o reconhecimento de ações desencadeadas para a melhoria da qualidade, independente dos resultados do Ideb, como por PD1:

Além disso, sempre pensamos coletivamente sobre formas de efetivar o projeto político pedagógico da escola e uma educação mais interdisciplinar envolvendo as pedagogas e especialistas. Há portanto um trabalho sério realizado pela Orientadora Pedagógica e pelas professoras para pensar a qualidade do trabalho que oferecemos (PD1).

Em sentido semelhante, Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017, p. 479) desvelam que

A natureza interdisciplinar do trabalho pedagógico coletivo possibilita a integração entre as disciplinas. Tal interdisciplinaridade — ao contrário das propostas baseadas na concepção fordista, na qual os professores juntam-se em função do objeto (os conteúdos de ensino) — funda-se na concepção marxiana de trabalho coletivo, em que os professores unem-se em função de um projeto de educação (politécnica, portanto, emancipatória) e de sociedade que visa à superação da divisão técnica e social do trabalho capitalista.

A consideração da PD1 representa sua percepção sobre as práticas interdisciplinares como propulsoras da qualidade educacional, desconsiderando o Ideb e em alinhamento à proposta de educação integral. Reforça o reconhecimento do trabalho coletivo, e de modo indireto, evidencia a valorização dos momentos em grupo para a reflexão sobre as práticas pedagógicas frente ao objetivo de melhoria de um dado projeto de educação.

Outras ações foram colocadas em relevo pela GE1, como as atividades culturais extra-escolares, os projetos interdisciplinares e as oficinas alternadas entre os dois períodos. As atividades culturais proporcionadas pela escola, assim como os projetos interdisciplinares foram citados como oportunidades “para fazer com que a escola seja um diferencial na vida das crianças periféricas”.

A apropriação cultural, como uma das finalidades da instituição escolar, é compreendida como oportunidade de superação de uma condição de vulnerabilidade, o que distancia a compreendê-la e reconhecê-la como um elemento central na formação integral humana.

Entretanto, a ampliação do ambiente educativo para além do espaço escolar torna-se significativo ao oportunizar a ressignificação dos educandos sobre ser e estar no mundo, pela expansão dos espaços de interação.

No terceiro eixo, *planejamentos das ações desencadeadas na escola*, GE1 retomou a ênfase sobre o trabalho realizado coletivamente.

Penso que o maior ganho da escola integral é o professor poder planejar junto com seus pares. É uma estrutura específica da escola integral, todas têm (GE1, 2024).

Porém, referente ao planejamento e processo de tomada de decisões no âmbito do NAED, conforme indicado por GN1, verificamos que à EMEFEI não são conferidas distinções em relação às unidades educacionais de período regular.

Só há uma escola nesta região. Não há uma ação ou decisão diferenciada, em relação às demais unidades, no que se refere à equipe do NAED (GN1, 2024).

Nessa condição, indagamos em que medida a considerar do mesmo modo como as demais, no que tange o planejamento e decisões sobre ações a serem efetivadas, impactando a realidade escolar e oferta da educação integral. Questionamos ainda, a relação entre os NAEDS e as instituições escolares, e como essa articulação tem contribuído para a consolidação da política de educação integral em tempo integral na RMEC.

A partir do quarto eixo, *ações desencadeadas para a melhoria dos resultados do Ideb*, alcançamos a percepção da GE1 sobre as ações desencadeadas frente ao objetivo de melhoria do Ideb.

Então, foi olhando para essa defasagem na matemática, que a gente construiu. A gente pensou que os jogos pudessem ser um elemento de potência para fazer essa relação entre o lúdico e o concreto. Então, a gente olha para o que não está legal, para as questões que houveram menos desempenho e daí, nessa perspectiva, nós tentamos trabalhar em cima disso. Claro que não só para melhorar o Ideb, mas para melhorar qualquer avaliação. Seja Saeb, seja Ideb. Igual a Olimpíada de matemática, que a escola participou, ela serve para você olhar para as ações que estão sendo postas em sala de aula, o que a gente precisa melhorar enquanto professor, enquanto orientador pedagógico, para fazer um trabalho (GE1, 2024).

Evidenciamos que o trabalho com jogos tem sido proposto frente à defasagem matemática, verificada pelo Índice e pelas avaliações externas das quais a EMEFEI participa. A ênfase não voltou-se às ações para a elevação do Ideb, o que indica que na percepção de GE1, a qualidade não tem sido concebida pela melhoria dos resultados. De acordo com a gestora, o

trabalho com jogos tem como objetivo ampliar e consolidar as aprendizagens em matemática, o que pode reverberar sobre o Ideb. Por ter sido pouco explorada a preocupação com a elevação do Índice, fica evidente a preocupação com a aprendizagem dos estudantes (como exemplo, as relativas à matemática), verificadas, então, pelo Ideb e demais indicadores.

Referente ao último eixo, *metas para a melhoria da qualidade da educação*, foi ressaltado pela GN1, que estão voltadas à promoção de formação continuada de professores para a qualificação do trabalho docente. Apesar de considerarmos a formação continuada como uma das propulsoras da qualidade educacional, reforçamos que as metas deveriam ser, também, consonantes à ampliação da oferta e condições para a manutenção das escolas de educação integral, atendendo às expectativas da melhoria da qualidade da educação em sua perspectiva social.

Por fim, de acordo com GE1, a meta consiste em

[...] fazer com que a educação melhore. Essa é a única meta. Que a educação seja de qualidade, que a gente possa proporcionar cultura, algo diferente para além das aulas.

Ainda que não haja evidência sobre metas a serem alcançadas, a melhoria da qualidade é concebida como correlata à promoção de atividades culturais e experiências que transcendem as aulas. Em análise do contexto e do diálogo com GE1, foi possível reconhecer que as atividades culturais se referem às vivências e oportunidades que possam modificar a realidade vivenciada pelos educandos, não no sentido de desvalorização da comunidade local, mas da escola assumir sua função social.

4.2 NAED Noroeste

A análise refere-se ao contexto e às práticas da EMEFEI3, a partir da qual foram consideradas somente as percepções de GE3 (Gestora Escolar 3), tendo em vista a ausência de professores e membros da equipe gestora do NAED da referida região como participantes da pesquisa.

No tocante ao primeiro eixo, *diferencial de qualidade da Escola de Educação Integral*, foram destacados dois aspectos preponderantes pela entrevistada, sendo que o primeiro consiste na equivalência entre os componentes curriculares, desconsiderada a valorização de uma área de conhecimento em detrimento das demais, como comumente reconhecemos.

[...] então, uma coisa diferente que a gente tem é a concepção de que todas as disciplinas e todas as áreas do conhecimento têm o mesmo peso de importância, então, todas elas estão divididas em cinco aulas cada. (GE3, 2024).

Se comparadas as matrizes curriculares municipais para o ensino fundamental, a carga horária referente aos componentes curriculares, e os próprios componentes, se diferem. Apesar de não consistir em uma especificidade da EMEFEI3, ao se referir ao termo “concepção”, indica que a organização transcende o cumprimento de uma determinação legal, e se transpõem às práticas. À guisa de exemplo, todos os componentes curriculares possuem uma mesma carga horária, mas para além desta condição, caso seja prevista uma atividade cultural externa, esta, é alocada em cumprimento à carga horária destinada a quaisquer componentes curriculares.

A organização do trabalho pedagógico é, também, reconhecida como diferencial da referida EMEFEI. Como previsto no projeto-piloto inicial das EEs, a jornada docente é composta por tempos de trabalho (60%) e formação (40%), totalizando 40 horas semanais.

Aqui a gente tem como diferencial os tempos pedagógicos para a gente poder estar em construção junto com os professores, ou da mesma área ou com especialistas diferentes. Áreas diferentes da educação para fazer o planejamento, para poder trabalhar com as crianças, então isso proporciona um planejamento mais coletivo. (GE3, 2024).

Trabalho no coletivo para fazer com que ali dentro da sala de não fique no mesmo, então eu me fecho na minha aula de artes e fico na minha aula como se fosse como uma escola parcial. (GE3, 2024)

Mediante o destaque, nos voltamos ao diferencial de qualidade da escola, que consiste no trabalho coletivo, de acordo com o constatado. A ampliação da jornada docente oportuniza momentos formativos no coletivo, potencializando as práticas pedagógicas frente às especificidades da EMEFEI, em alinhamento ao reconhecido pela GE3. A consideração nos remete à Arroyo (2012), que afirma que ampliação do tempo não deve estar à serviço da oferta do mesmo. Do mesmo modo em que há iniciativas para o redirecionamento de práticas para tornar a ampliação do tempo significativa no contexto da educação integral, a ampliação da jornada docente deve orientar práticas de formação para a atuação frente à demanda educativa, sem suprimir as condições de trabalho docente.

A partir de Canário (apud. Vicentini, 2006) conferimos ao trabalho coletivo um caráter constitutivo de um novo sentido para a educação e formação docente no âmbito escolar. O trabalho organizado coletivamente, direcionado pela atividade reflexiva, constitui um processo de aprendizagem no e pelo trabalho, e não uma preparação para uma atuação *a posteriori*.

Sob o segundo eixo, *ações para a melhoria da qualidade da escola decorrentes dos resultados do Ideb*, refletimos sobre o seguinte excerto:

Mas a gente sempre trabalha nesse sentido, tudo o que a gente tem de dado e tem das provas que vão acontecendo, a gente vai sempre trabalhar em cima deles para poder ver o que a gente mais pode melhorar na qualidade do ensino com as crianças. O Ideb é mais amplo, então a gente não fica tão focado nele. Mas ele tem um papel ali para a gente pensar, assim como os outros que estão mais próximos. Então, nos outros momentos de ter as outras avaliações, tanto de fora quanto daqui de Campinas, ele não é tão focado ali na questão do Ideb, mas ele também tem a sua contribuição para a gente poder pensar na qualidade. (GE3, 2024)

O Ideb, em conjunto com outros dados decorrentes das avaliações em larga escala, tem proporcionado momentos de discussão e reflexão entre membros da comunidade escolar, o que implica em ações para a melhoria da qualidade. É preciso ressaltar que o Ideb, na percepção da GE3, é um dado mais amplo, o que sugere a seguinte inferência: configurar-se como um dado mais amplo torna o Ideb um pouco mais distante de elementos significativos para a análise da realidade local. O fato faz com que o índice não seja considerado de modo isolado, mas articulado com dados provenientes de avaliações locais.

Temos evidenciado o que asseveram Almeida, Dalben e Freitas (2013). É inegável que as avaliações em larga escala, assim como o Ideb, têm contribuído para a compreensão da realidade educacional, mas essa contribuição tende a ser mais efetiva no sentido de melhoria da qualidade da educação se os dados forem utilizados em articulação com outros índices que forneçam informações sobre outras dimensões da qualidade.

O aprimoramento das avaliações e do próprio índice vem sendo considerado como demanda pelas pesquisas e pela própria condição de não abrangência de aspectos externos à escola, como o nível socioeconômico dos alunos, assim como a desconsideração de aspectos amplos como a gestão de recursos, fundamentais para o estabelecimento de políticas e ações para a consolidação da qualidade educacional. Nessa condição, o desempenho dos estudantes nas avaliações, somados ao fluxo escolar não reflete apenas o trabalho da escola, o que tem assumido os debates sobre qualidade e avaliação educacional.

Referente ao terceiro eixo, *planejamentos das ações desencadeadas na escola*, GE3 enfatizou os planejamentos em duas dimensões, sendo a individual e coletiva, orientados principalmente pelo Projeto Político Pedagógico da escola. Como já destacado, há uma valorização do trabalho coletivo e da perspectiva democrática, assumida pela entrevistada, o que permite a aproximação entre diferentes segmentos da unidade escolar e compartilhamento de variáveis presentes no cotidiano.

Os planejamentos coletivos, que envolvem ações em comum, são feitos em grupos maiores e são subdivididos posteriormente, em atendimento às especificidades pedagógicas. É preciso destacar a relação estabelecida entre os planejamentos coletivos e os momentos avaliativos que os antecedem. Já os planejamentos individuais estão intrinsecamente relacionados à construção coletiva, mas pretende considerar os aspectos constituintes de cada grupo de estudantes.

Acerca do quarto eixo, *ações desencadeadas para a melhoria dos resultados do Ideb*, consideramos o seguinte trecho e estabelecemos relação com uma afirmação anterior sobre o indicador.

Ações específicas assim, a gente nunca pensou exatamente no Ideb muito específico. A gente tem aqui algumas ações sempre pensando na melhoria da qualidade enquanto escola mesmo, quanto ao aprendizado. Tem algumas ações, daí com questões assim com provas mais próximas, avaliações mais próximas a nós. [...] Não é muito assim, focado com relação ao Ideb. A gente tem estudado para fazer essa ponte, mas na hora de construir mesmo, eu vejo que a gente constrói um pouco mais próximo ao que tem mais local, para depois vir uma larga escala. Sempre vem para como uma maneira de estudo, mas não focado especificamente no Ideb. (GE3, 2024).

A afirmação reforça o fato de que o Ideb não tem constituído instrumento para o estabelecimento de metas e ações de modo isolado, mas articulado com outros instrumentos próximos à realidade escolar. Concordamos que não há ações específicas para a melhoria do Ideb, principalmente ao mobilizarmos as ações estabelecidas pela instituição frente ao objetivo de formação integral e a identificação, mediante o diálogo com GE3, que a qualidade educacional que tem sido perspectivada pelo projeto pedagógico institucional em uma dimensão social. Apesar de não haver uma relação direta e o reconhecimento pela Gestora da U.E., as iniciativas que têm sido viabilizadas para a promoção educacional incidem sobre os resultados do Ideb.

Independente dos resultados do Ideb, e vinculado ao eixo, identificamos que as ações que têm como horizonte a melhoria da qualidade educacional, destacadas pela GE3, consistem em reuniões para planejamento e reflexão coletiva, assim como a avaliação institucional.

Não tem como a gente a cada ano, no planejamento, a gente não fazer discussões de como eu posso melhorar, de como eu posso interagir mais com as crianças e o que eu posso levar para uma melhor aprendizagem. [...] a gente tem sempre esses momentos em grupos maiores, depois em menores, esse vai e volta, nesse momento reflexivo, é para sempre ter esse *feedback*. Então, sempre tem esse ir e vir de reflexão: reflexão, ação, reflexão de novo.

O excerto expressa a dinâmica, conceituada e denominada como *práxis*, o que nos remete a Paulo Freire (1987). Nesse sentido, a *práxis* consiste em uma ação consciente humana,

dada pela ação e reflexão, simultaneamente, a fim de transformar a realidade. Complementa, Batista (2007, p.190), que

A transformação da realidade não é possível através da consciência, mas pela ação. Portanto, partindo da *práxis* presente no mundo concreto possibilita-se a consciência da *práxis* dos sujeitos sociais, dos quais depende a concretização da *práxis* coletiva.

Transitando ao contexto em questão, constatamos que a *práxis* constituída coletivamente permite o aprimoramento das práticas, tornando mais significativas as experiências educativas, o que tem relação com a construção de uma educação de qualidade desvinculada da interpretação de dados quantificáveis. Implica, ainda, a constituição da identidade profissional dos membros que compõem o grupo e do próprio coletivo. Em síntese, o destaque dado às ações sugerem caminhos e traduzem os esforços para a transformação da realidade, o que supera as práticas pedagógicas.

No que concerne à avaliação institucional, Sordi, Bertagna e Silva (2016) discorrem sobre a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, o que propõe uma aproximação com o constatado na EMEFEI 3. Nessa condição, GE3 destacou:

Eu acredito que a avaliação institucional é um momento mesmo com os professores, e também depois tem momentos com a equipe toda, com a comunidade escolar, também tem a cozinheira, a faxineira, o que eles viram do trabalho... porque a educação a gente vê que não é só ali, dentro da sala de aula. É muito maior. A gente vai vendo essa grandiosidade. (GE, 2024).

Como problematizam as pesquisadoras supracitadas, a introdução da CPA (Comissão Própria de Avaliação) na SME teve como propósito a criação de instâncias colegiadas alternativas, visto que o uso do tempo de espaços como o Conselho Escolar, tem direcionado muito mais a burocratização, “a crise da legitimidade de seus representantes, a rarefação do debate dos aspectos pedagógicos e a constituição de uma visão piramidal entre as vozes” o que tende a fragilizar as contribuições de órgãos dessa natureza. A CPA, que busca articular a avaliação institucional no âmbito das escolas municipais “se pauta na reflexão coletiva, na interpelação das práticas vividas, na escuta das vozes e na procura de novos sentidos, ‘e’ não se coaduna com a proposta de avaliação induzida pelos reformadores empresariais”. (Sordi; Bertagna; Silva, 2016, p. 181-182).

A avaliação institucional, potencializada pelo espaço considerado democrático constituído pela CPA, contribui com a construção de uma qualidade orientada no/pelo social, na contramão de uma qualidade considerada mercadológica. Para a educação integral em tempo

integral, o movimento de participação de todas as instâncias que compõem a comunidade escolar fortalece as vivências democráticas, proporciona a aproximação entre o contexto intra e extraescolar, o que tende a favorecer a melhoria da qualidade educacional.

Do quinto e último eixo, *metas para a melhoria da qualidade da educação*, emergiram elementos significativos para a consolidação de uma proposta de educação integral. A meta considerada pela gestora compreende estabelecer e atender a um tema gerador para o alcance da qualidade educacional. Conforme o relato, o planejamento educacional coletivo permite a definição de um tema gerador, a partir do qual há um maior diálogo entre os profissionais para a promoção de práticas pedagógicas em atendimento a este tema.

Eu acho que a gente sempre usa esse tema gerador com uma meta para o próximo. Então, faz essa avaliação de como foi, qual foi a sua construção e tenta pensar aquilo que a gente agora vai construir para o próximo, então eu vejo isso como uma meta. (GE3, 2024).

A melhoria da qualidade da educação, ante as considerações de GE3, é fundamentada pelo contexto sociocultural dos estudantes. O tema gerador referente ao ano letivo de 2024 consistiu na educação anti-racista e resultou de uma construção coletiva frente ao objetivo de compreender o meio no qual a escola está inserida, valorizar as instituições deste meio, despertando e ampliando o senso de pertencimento dos alunos e o diálogo com a comunidade.

4.3 NAED Leste

O último contexto analisado tem como referência as percepções do Gestor da NAED Leste (GN5) sobre a educação integral implementada na referida região. Embora tenhamos previsto a participação de membros da comunidade escolar da EMEFEI5, ressaltamos a contribuição do referido gestor para o reconhecimento, a partir de uma espera ampla, do âmbito no qual se efetiva a proposta da escola.

O primeiro eixo, *diferencial de qualidade da(s) Escola(s) de Educação Integral*, que direcionou a compreensão sobre a percepção do gestor sobre a educação integral na região Leste, incidiu sobre a especificidade da oferta educacional na RMEC. A região contempla a única instituição de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em período integral, conforme citado pelo respondente. O diferencial das escolas de educação integral não foi refletido e justificado por GN5, mas por ter priorizado a oferta da EJA em sua colocação, inferimos o reconhecimento deste diferencial, sendo que as demais escolas, como a EMEFEI5, foram apenas citadas.

Lima *et al.* (2019) destacam que os alunos atendidos pela U.E., passaram por rompimentos de vínculos familiares, afetivos, institucionais e sociais, deterioração da saúde física e mental, além de exposição a várias formas de violência urbana. Portanto, a instituição tem o objetivo de proporcionar aos educandos a reinserção em um itinerário formativo e melhorar suas condições de sociabilidade, considerando o currículo em ação e as experiências dos próprios educandos, para além da consolidação de conhecimentos formais.

Nesse sentido, recuperamos a concepção de educação integral em tempo integral como mediadora da proteção social e emancipação humana, e evidenciamos que as características e a concepção de educação integral que orienta as atividades da Unidade Educacional difere-se não somente pelas condições socioeconômicas, mas pelas condições subjetivas que compõem cada um dos educando.

Sob amparo teórico em Freire (1970), compreendemos a possibilidade de superação de situações de opressoras e de depreciação humana por intermédio educação, o que potencializa o nosso reconhecimento da proposta de educação integral anteriormente referida como propulsora de qualidade educacional, embora não sugerida pelo respondente.

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros (Freire, 1970, p. 30).

Com relação ao segundo eixo, *ações para a melhoria da qualidade da(s) escola(s) decorrentes dos resultados do Ideb*, como contrastado no decorrer desta pesquisa, foi evidenciado apenas que os dados são utilizados para fins de avaliação, estabelecimento e redirecionamento de ações, não sendo estas, especificadas.

O IDEB, assim como outros indicadores "externos"(SARESP/IDESP) e a Prova Campinas, são considerados para a avaliação do trabalho pedagógico em cada escola, de forma a comporem contextos que são objeto de análise das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e que contribuem na elaboração e atualização (adendos anuais) dos Projetos Pedagógicos (duração de 4 anos). Além disso, tais indicadores também subsidiam análises e ações encaminhadas pelos órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação, em especial, pelo Núcleo de Avaliação Institucional Participativa (NAIP) da Coordenadoria Setorial de Formação (CSF) que faz parte do Departamento Pedagógico - Depe da SME (GN5, 2024).

Referente ao terceiro eixo, *planejamentos das ações desencadeadas na(s) escola(s)* conforme destacou GN5, dão-se do seguinte modo:

Todo o processo de planejamento ocorre envolvendo cada escola por meio das CPAs, Conselhos de Escola e equipes educacionais (gestores e professores), a equipe educativa do NAED (RR e supervisores), as coordenadorias do Departamento Pedagógico - DEPE (Coordenadoria de Educação Básica e a CSF) e a Coordenadoria de Gestão de Pessoas.

Ante o exposto, não estão dadas as etapas dos processos de planejamento e tomada de decisões no que concerne a oferta da educação integral, assim como não são evidenciados os modos pelos quais se articulam as ações institucionais provenientes de distintos núcleos decisórios. Porém, a manutenção dos órgãos colegiados (consultivos e/ou deliberativos), fortalece a perspectiva democrática para a oferta e construção da qualidade educacional, independente da instância.

Com relação ao quarto eixo, *ações desencadeadas para a melhoria dos resultados do Ideb*, obtivemos a seguinte indicativa:

As escolas, desde o final da pandemia, conforme os Projetos Pedagógicos e orientação do DEPE, têm elaborado ações de busca ativa, reforço e recuperação. É um processo contínuo que vem sendo aperfeiçoado/melhorado a cada ano e segundo as especificidades de cada escola. (GN5).

Os desdobramentos das ações estão associados principalmente à elevação do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes. Apesar de suscitar a organização do tempo escolar em atendimento às atividades de reforço e recuperação, o destaque às especificidades de cada escola comporta a compreensão de que a Escola de Educação Integral visa viabilizar tais ações de modo diferenciado. Ressaltamos que no âmbito das escolas de tempo integral, as atividades de recuperação podem assumir duas tônicas: melhoria do desempenho dos estudantes, logo, dos resultados nas avaliações e referidos índices de qualidades, decorrente da intensificação de atividades em um dado período da jornada integral; ou estratégias articuladas no cotidiano escolar, em sala de aula, que refletem na elevação dos índices.

Por fim, com relação ao quinto eixo, *metas para a melhoria da qualidade da educação*, conforme destacado por GN5, são definidas para cada escola especificamente, sendo previstas em cada Projeto Político Pedagógico.

4.4 Dimensões e aspectos sinalizadores de qualidade educacional: aproximações e distanciamentos

Conforme anunciado, intencionamos responder à seguinte questão: quais são ações

mobilizadas por gestores escolares decorrentes dos resultados do Ideb para a construção da qualidade das escolas de Educação Integral? Portanto, após o reconhecimento de ações no âmbito intra e extraescolares, buscamos compreendê-las em aproximação com os aspectos sinalizadores de qualidade da educação socialmente referenciada, que estão inseridos nos seguintes planos: Extraescolar- espaço social e Estado; Intraescolar- sistema, escola, professor e aluno.

A partir do primeiro eixo, constatamos como diferenciais de qualidade da EMEFEI 1 os projetos interdisciplinares, o trabalho coletivo, a formação continuada de professores, a organização da grade curricular, professores exclusivos e o tempo ampliado da jornada escolar de docentes e discentes. Já com relação à EMEFEI 3, foram apresentados como diferenciais, a composição curricular e a organização do trabalho pedagógico.

Em consonância ao referencial teórico (Dourado; Oliveira; Santos, 2007), observamos aspectos relacionados à gestão e organização do trabalho escolar (nível da escola) e à formação, profissionalização e ação pedagógica (nível do professor). A construção da qualidade social da educação nas referidas EMEFEIs tem sua potencialidade vinculada à atuação e autonomia escolar; às atividades pedagógicas e curriculares; aos métodos considerados adequados ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos; aos espaços e tempos de formação; e à disponibilidade dos docentes na escola para todas as atividades curriculares, como previsto no Projeto Político Pedagógico e efetivado pela equipe escolar. Além do exposto, a ampliação da jornada escolar para a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas são consonantes à qualidade social.

No nível do professor, verificamos correspondência do que foi retratado pelas participantes do estudo, no que concerne à possibilidade de atuação em apenas uma escola, políticas de formação, carga horária para as atividades pertinentes ao cargo, sendo que esta última, considerando o contexto da educação integral, se torna ainda mais significativa para a efetivação da proposta. Embora sejam aspectos comuns em relação às outras EMEFEIs, previstas pelo projeto-piloto, o reconhecimento dos aspectos como diferenciais de qualidade reafirmam a contribuição das Escolas de Educação Integral municipais para a qualidade educacional referenciada no social.

Com relação à EMEFEI 5, selecionada para o estudo, não foi possível acessar o contexto escolar. Porém, o diferencial interpretado pelo gestor do NAED Leste compreendeu a oferta da EJA em tempo integral na região. Nesse sentido, podemos inferir que a qualidade tem sido referida, também, pela ampliação do acesso e condições de permanência do estudante, considerando a diversidade socioeconômica e cultural.

O segundo eixo analisado revelou que o Ideb não tem sido o disparador de ações para a melhoria da qualidade, mas tem sido utilizado de modo articulado a outros indicadores. O Ideb, na EMEFEI 1, tem potencializado as práticas de alfabetização e reforço (agrupamentos produtivos), e nas escolas, de modo geral, conforme a percepção do gestor do NAED, o Ideb é utilizado para fins de avaliação, estabelecimento e redirecionamento de ações no âmbito dos órgãos colegiados. Consideramos o reflexo das lacunas apresentadas pelas avaliações em larga escala e o indicador de qualidade, e concordamos que as ações para a melhoria da qualidade social teriam maior recorrência se os instrumentos permitissem a melhoria das condições de aprendizagem, o estabelecimento de padrões de qualidade adequados e focados no contexto dos estudantes, frente a diversidade brasileira.

As ações desencadeadas para a melhoria da qualidade independente do Ideb, reconhecidas pelas gestoras das EMEFEIs 1 e 3 referem-se, de modo comum, ao trabalho coletivo. As gestoras demonstraram distinção ao destacarem a avaliação institucional, as atividades culturais externas e a perspectiva interdisciplinar para as práticas pedagógicas. À luz de Dourado, Oliveira e Santos (2007), destacamos que a avaliação institucional sinaliza a construção da qualidade quando proporciona, a partir da avaliação e monitoramento dos resultados, a gestão democrática, integração e participação dos diferentes grupos e pessoas que compõem a comunidade escolar.

O terceiro eixo, referente aos processos de planejamento e tomada de decisões, evidenciou uma das potencialidades em comum entre as unidades escolares. Houve a retomada, com maior ênfase, do trabalho coletivo, e de modo indireto, da perspectiva democrática. Sousa (2009) orienta a identificação dos dois elementos como sinalizadores de qualidade social da educação. Para a autora, o respeito às diferenças e o diálogo, são premissas básicas, assim como o trabalho colaborativo e as práticas efetivas dos órgãos colegiados.

Com relação ao quarto eixo, sobre as ações desencadeadas para a melhoria dos resultados do Ideb, houve a distinção entre as EMEFEIs, sendo que na percepção da gestora da EMEFEI 3, a melhoria dos resultados é promovida pelo trabalho escolar como um todo, e não a partir de estratégias para a melhoria do desempenho dos estudantes, como destacado pelos demais participantes. Enquanto localizamos as iniciativas da EMEFEI 3 nos planos da escola e do professor, as demais iniciativas referem-se ao plano da escola e ao plano do aluno.

Consideramos a relevância do quinto eixo, acerca das metas para a melhoria da qualidade, para serem verificadas, com maior precisão, a concepção de qualidade e o que é pretendido atingir para a sua consolidação. Na EMEFEI 3, onde a meta é trabalhar com temas geradores de modo significativo, visualizarmos o diálogo com o contexto sociocultural dos

alunos. A meta transcende o interior da escola e aproxima-se do plano do espaço social, conforme o referencial teórico, visto que proporciona adequação à heterogeneidade sociocultural, valorização da trajetória e individual dos estudantes, potencializando o desenvolvimento integral e as aprendizagens significativas.

As metas estabelecidas para a EMEFEI 1, referem-se à formação de professores, no âmbito da SME, à promoção de atividades culturais, como refletida pela gestora. Assim, notamos uma aproximação com o cumprimento dos fins sociais e pedagógicos da escola, pois possibilita acesso a outros tipos de conhecimento e expansão das perspectivas dos estudantes, em alinhamento à qualidade social da educação.

Como problematizado, referente à EMEFEI 5, haveria a possibilidade de serem socializadas as metas no âmbito da SME pelo gestor de NAED. Como parte das metas, seria possível o tratamento das políticas públicas para o enfrentamento de questões socioeconômicas e culturais, visto a relação das condições extraescolares no desenvolvimento do trabalho e alcance dos objetivos educacionais.

Ante o último tópico desta dissertação, sublinhamos que os níveis que compõem a dimensão extraescolar foram pouco explorados, fragilizando a articulação entre as duas dimensões, o que se torna fundamental para a efetivação da política educacional e promoção da qualidade educacional referenciada no social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo representa mais uma aproximação com questões emergentes relacionadas à melhoria da qualidade e oferta educacional, visto que os desafios impostos transcendem os recursos materiais e alcançam as relações de poder e pressupostos de cunho ideológico. No que concerne às pesquisas da área, estas mobilizam os atores à reflexão e alteração da prática, potencializando as possibilidades de transformação da realidade.

Reconhecendo a equipe escolar como propulsora de ações que promovem a qualidade da educação, estabelecemos, enquanto objetivo, investigá-las. Justificamos o enfoque sobre as escolas que ofertam a educação integral em tempo integral, pois tem consolidado uma concepção de via condutora da formação humana em sua integralidade, portanto, promotora de uma educação de qualidade.

Nos pautamos na problematização das avaliações externas em larga escala e do índice de qualidade, Saeb e Ideb, respectivamente, reconhecidos nacionalmente como indicadores de qualidade da educação básica. Tanto o Saeb quanto os resultados do Ideb, têm desencadeado ações no âmbito escolar em prol da melhoria da qualidade, compreendida estritamente relacionada ao desempenho dos estudantes. Não havendo consenso entre as perspectivas de qualidade da educação, buscamos compreender em que medida o Ideb tenha contribuído para o estabelecimento de ações para melhoria da qualidade nas escolas de educação integral.

Como elemento fundamental para a discussão, buscamos inicialmente identificar e problematizar a avaliação em larga escala e a qualidade da educação nacional, portanto consideramos o percurso histórico do Saeb e aspectos relacionados à qualidade.

Salientamos que o quadro teórico evidenciou a articulação entre projetos educacionais e societários, orientados pela dimensão histórico-cultural, como elemento fundante das concepções de qualidade da educação. Direcionamos a discussão ao reconhecimento de princípios e aspectos que têm caracterizado duas principais vertentes que divergem. Adentramos ao seguinte cenário: as lutas no campo educacional tem a expectativa de ampliar as oportunidades, garantir o acesso e permanência dos alunos, assim como proporcionar uma educação de qualidade socialmente referenciada; porém, as avaliações do Saeb e o Ideb, têm fortalecido o reconhecimento dos resultados quantificáveis, vinculados ao desempenho em dadas áreas do conhecimento pelos estudantes, como retrato da qualidade educacional, e a sua melhoria vinculada à intensificação do trabalho escolar.

Evidenciamos, sobretudo, que as avaliações e o referido índice demandam modificações, dentre as quais, o estabelecimento de critérios que articulem as dimensões intra

e extraescolares, e que considerem a diversidade brasileira em diálogo com a melhoria da qualidade. A reflexão pretendida ao leitor desta dissertação se estende às diretrizes de órgãos multilaterais, que têm orientado as políticas educacionais e determinado uma qualidade a ser alcançada desvinculadas de questões contextuais.

O debate sobre avaliação e qualidade não cessa. Buscamos não as condenar, mas reconhecê-las em sua potencialidade, como condutoras de ações e de políticas educacionais que reverberam sobre melhores condições de/para a oferta da educação.

Mobilizamos, ainda, a concepção de educação integral como construção histórico-social, ancorada em pressupostos ideológicos. A partir de um recorte histórico sobre a educação integral em tempo integral enquanto política, visualizamos a ampliação das funções da escola na busca da formação humana em sua multidimensionalidade. Inferimos que a descontinuidade dos projetos advém, principalmente, pela ausência de políticas intersetoriais para a garantia dos recursos humanos e materiais para a consolidação.

Ainda que a escola de educação integral em tempo integral resista, a ampliação das oportunidades educativas e ressignificação do tempo escolar permanecem em discussão, visto que estão submetidos às questões de currículo, à territorialidade e à garantia de direitos pelo Estado, que conferem complexidade para a efetivação desta escola.

No município de Campinas, a implementação do projeto-piloto das EEIs, a partir da publicação do Decreto Municipal nº 18.242 de janeiro de 2014, deu-se em função de um processo participativo, com a colaboração de membros da SME e das unidades educacionais. O estabelecimento de grupos de estudos e o trabalho colaborativo são reconhecidos com aspectos positivos para a formulação da política de educação integral, porém, lacunas no que tange às matrizes curriculares, processos de análise e avaliação, desde a implementação do projeto, têm adiado a implantação da política na RMEC e a subjacente ampliação da oferta da educação integral.

Mantém-se os discursos da administração municipal e a iniciativa de construção de estruturas físicas em atendimento à demanda da educação integral, o que nos leva ao questionamento sobre os processos já engendrados, as descontinuidades e o que está previsto enquanto subsídios para os futuros alunos dessas escolas.

Em atendimento ao terceiro objetivo, nos propusemos a analisar as ações de gestores escolares que implicam a qualidade da educação integral dos anos iniciais do Ensino Fundamental da referida rede na percepção dos participantes da pesquisa. Ancorando-nos no material empírico referentes a três regiões distintas, sendo que tivemos acesso a apenas dois contextos escolares.

Considerando as EMEFEIs pesquisadas, estas demonstraram aproximações e distanciamentos a partir das percepções das gestoras escolares. A qualidade das escolas de educação integral tem sido pautadas em práticas curriculares e pelas concepções por elas engendradas.

Por outro lado, pela ênfase no objetivo de acesso à cultura, retratado pelo diálogo com as gestoras, reconhecemos que a ampliação das oportunidades de participação em atividades externas e a valorização das instituições sociais que fazem parte da comunidade, a partir de atividades internas e externas à escola, têm sido consideradas ações promotoras de qualidade educacional. Notamos o resgate da educação integral como oportunidade de superação de condições de vulnerabilidade e ascensão das camadas populares, pela garantia de acesso à espaços e saberes.

O trabalho coletivo, a formação continuada aos docentes e o estabelecimento de um espaço democrático-participativo tem aproximado as instituições, apesar de suas distinções. O princípio democrático caracteriza as escolas de educação integral em tempo integral desde a sua origem, princípio este que tem potencializado o trabalho pedagógico e contribuído com a formação (da identidade) de professores e da comunidade escolar.

Com relação ao Ideb, comprovamos que este indicador tem sido considerado de modo articulado a outros indicadores de qualidade, o que sugere a compreensão de que somente o Ideb não é suficiente para apreender as lacunas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem e para o estabelecimento de metas educacionais. É sugerido ainda, que a qualidade educacional não tem sido considerada frente aos resultados do Saeb e do Ideb, mas sim, a partir de outras dimensões.

Ante a finalização do estudo e as considerações tecidas, ressaltamos as limitações quanto à quantidade de participantes e possibilidades de interação para uma compreensão ampla das ações que versam sobre a qualidade da educação e a consolidação da política de educação integral na RMEC. Sugerimos que apesar de os NAEDs serem oriundos de uma política de descentralização, seria viável, a partir de entrevistas, acessar informações que tangenciam o tratamento de dados do Ideb, as avaliações municipais, o diálogo com as escolas de educação integral, assim como as metas educacionais para estas escolas, o que não foi alcançado por intermédio do estudo.

Esperamos que os esforços empreendidos na busca por respostas às inquietações do estudo, mobilizem reflexões do/no cotidiano escolar, e impulsione investigações e práticas promotoras de qualidade educacional. Que frente às imposições e lógica estabelecida, possamos questionar, transformar e contribuir para uma educação igualitária. Por fim, que possamos

despertar-nos à formação integral, acolhendo cada educando em sua multidimensionalidade e sua potencialidade, para além do seu desempenho.

REFERÊNCIAS

- ABENSUR, P. L. D. CURRÍCULO: O JEITO FREIREANO DE FAZER. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 289–310, 2012. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/475>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- AIRES, J. A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/9930/11573>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FGHLWhm47PZpFSHWNxs5GLM/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 1 jun. 2024.
- ALMENARA, G. V. R.; LIMA, P. G. A qualidade socialmente referenciada e a gestão democrática. **Ensaaios Pedagógicos (Sorocaba)**, v. 1, n. 1, p. 39-46, 2017. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/5>. Acesso em: 14 maio 2024.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhqlHqKqgt/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/#ModalHowcite>. Acesso em: 14 maio 2024.
- APPLE, M. W. **Política Cultural e educação**. Tradução de M. J. do A. Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/706.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.
- AZEVEDO, J. L. M. D. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **RBPAE**, v. 27, n. 3, p. 361-588, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/26412>. Acesso em: 14 maio 2024.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, A. M. M. PRÁXIS, CONSCIÊNCIA DE PRÁXIS E EDUCAÇÃO POPULAR: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE SUAS CONEXÕES. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 169-192, 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/468/451/1577>. Acesso em: 14 maio 2024.

BATISTA, E. A. S. **A influência das ações gestoras na qualidade da educação pública: caso da Escola Estadual São Francisco de Assis, em Carmo do Cajuru/MG.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.

BERTAGNA, R. H.; PEREIRA, M. S. F. QUALIDADE SOCIAL E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PROCESSOS DE (DES) HUMANIZAÇÃO. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 2-8, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kfxvq8LyRfQFQpHMM45GB6J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2025.

BONAMINO, A. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, p. 113-126, 2016. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3155>. Acesso em: 31 maio 2024.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbgtqW5NMmJ7G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2024.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373–388, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/>. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2001: novas perspectivas**. Brasília: Inep, 2002. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/65>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993**. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/l8642.htm. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 24 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. **Portaria ministerial nº 931, de 21 de março de 2005.** Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Seção 1, p. 17. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994.** Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 246, p. 20.767-20.768, 1994. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=91&data=28/12/1994>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (incorpora a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA ao sistema). Seção 1, p. 17. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013. Disponível: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_Saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_Saeb.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e fundamental. Brasília: Ministério de Estado a Educação, 2016. Disponível em: https://www.realsuperior.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Portaria-MEC-n%C2%BA-1144_2016_Programa-Novo-Mais-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 4 fev. 2025.

CAMPINAS. **Comunicado SME/DEPE nº 02/2013, de 7 de março de 2013.** Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <https://portal-api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/1588360925.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

CAMPINAS. **Decreto nº 18.242, de 24 de janeiro de 2014.** Dispõe sobre a criação do Projeto Piloto de Escolas de Educação Integral (EEI) da Rede Municipal de Ensino de Campinas e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, 2014a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/decreto/2014/1825/18242/decreto-n-18242-2014-dispoe-sobre-a-criacao-do-projeto-piloto-de-escolas-de-educacao-integral-eei-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-campinas-e-da-outras-providencias#:~:text=DISP%C3%95E%20SOBRE%20A%20CRIA%C3%87%C3%83O%20DO,CAMPINAS%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%84NCIAS>. Acesso em: 4 fev. 2025.

CAMPINAS. **Lei Complementar nº 57, de 09 de janeiro de 2014.** ALTERA DISPOSITIVOS DA LEI 12.987, DE 28 DE JUNHO DE 2007, QUE "DISPÕE SOBRE O PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E VENCIMENTOS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE CAMPINAS, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS". Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, 2014b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-complementar/2014/6/57/lei-complementar-n-57-2014-altera-dispositivos-da-lei-12987-de-28-de-junho-de-2007-que-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimentos-do-magisterio-publico-municipal-de-campinas-e-da-outras-providencias#:~:text=ALTERA%20DISPOSITIVOS%20DA%20LEI%2012.987,%2C%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%84NCIAS%22>. Acesso em: 4 fev. 2025.

CAMPINAS. **Lei nº 15.029 de 24 de junho de 2015.** INSTITUI O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, NA CONFORMIDADE DO ARTIGO 6º DA LEI Nº 12.501, DE 13 DE MARÇO DE 2006, DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS, ESTADO DE SÃO PAULO. Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, 2015a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/2015/1503/15029/lei-ordinaria-n-15029-2015-institui-o-plano-municipal-de-educacao-na-conformidade-do-artigo-6-da-lei-n-12501-de-13-de-marco-de-2006-do-municipio-de-campinas-estado-de-sao-paulo>. Acesso em: 4 fev. 2025.

CAMPINAS. **Portaria SME nº 79, de 12 de setembro de 2019.** Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://portal-api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/757463010.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

CAMPINAS. **Portaria SME nº 69, de 31 de outubro de 2018.** Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://portal-api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/853383742.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

CAMPINAS. **Resolução da SME nº 5/2014, de 10 de março de 2014.** Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, 2014c. Disponível em: <https://portal-api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/883748667.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

CAMPINAS. **Resolução nº17/2016, de 10 de novembro de 2016.** Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <https://portal-api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/883748667.pdf>.

api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/497441721.pdf. Acesso em: 4 fev. 2025.

CAMPINAS. **Resolução SME nº 001, de 16 de janeiro de 2020**. Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://portal-api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/1720776669.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

CAMPINAS. **Resolução SME nº 24, de 20 de outubro de 2015**. Diário Oficial do Município de Campinas, Campinas, 2015b. Disponível em: <https://portal-api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/431025362.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347>. Acesso em: 04 fev. 2025.

CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 20, n. 46, p. 249–259, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 13 jun. 2024.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247–270, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

CHAGAS, M. A. M. CIEPS: Referência de educação integral em meio às ações neoliberais. **Educação em Revista**, v. 24, 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/13981>. Acesso em: 19 jan. 2025.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. DA F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 87, p. 461–484, 2015. Disponível em: <https://search.app/35xnBFiXdk5zwXDz8>. Acesso em: 04 fev. 2025.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

COELHO, L. M. C. C. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, A; MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v.22, n. 80, p. 83-96, 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>. Acesso em: 13 jun. 2024.

CUNHA, C. M. T. **A teoria de resposta ao item na avaliação em larga escala: um estudo sobre o Exame Nacional de Acesso do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT 2013**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática), Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada, Rio de Janeiro, 2014.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, n. 31, p. 213–230, 2008. Disponível em: <https://search.app/LD6Smm5247SPX9GE9>. Acesso em: 04 fev. 2025.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DORSA, A. C. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **Interações (Campo Grande)**, v. 21, n. 4, p. 681–683, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/ctsj4sLz6CkZYQfZWBS4Lbr/#ModalHowcite>. Acesso em: 29 maio 2024.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 maio 2024.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília (DF), v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007. Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200012&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 05 fev. 2025.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP; Cenpec, 2001.

ESTEVÃO, D. C. **A política de educação integral em tempo integral, na rede pública municipal de ensino de Campinas - SP**. 2022. 206 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

ESTEVÃO, D. C.; TEIXEIRA, R. A. A implantação das escolas de Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de Campinas. In: SPIGOLON, N. I. *et al.* (Orgs.). **Educação integral: movimentos, lutas e resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257–272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 maio 2024.

FLACH, S. F. Contribuições para a compreensão sobre qualidade social da educação. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 27, n. 87, p. 4–25, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/191>. Acesso em: 3 jun. 2024.

FRANÇA, A. L.; RINALDI, R. P. Programa Ensino Integral: a proposta do estado de São Paulo. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 2, p. 38-52, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16403>. Acesso em: 8 maio 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx#ModalHowcite>. Acesso em: 12 jun. 2024.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola “improdutiva”: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. In: FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FURTADO, D. C. **Educação (em tempo) integral na escola pública**: condicionantes históricos, limites e desafios atuais. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GANDRA, J. M. F. V. **O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar**: uma avaliação do Programa Mais Educação. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Economia), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

GARCIA, L. T. dos S.; ALGEBAIL, E. B.; MORAIS, A. As políticas de avaliação e a qualidade educacional no Brasil sob a perspectiva de Luiz Carlos de Freitas. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 121, p. 44–54, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XpFKGnCMzCN55Jw43PqfTDP/#ModalHowcite>. Acesso em: 12 jun. 2024.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 11–30, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2024.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. Política educacional e políticas docentes. In: **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57–63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/#ModalHowcite>. Acesso em: 12 jun. 2024.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 31–45, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627>. Acesso em: 15 jan. 2025.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, 2006. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf. Acesso em: 04 fev. 2025.

GUSMÃO, J. B. de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 79, p. 299–322, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8JpqPrntFpL4WVPLZV3gF6v/#ModalHowcite>. Acesso em: 3 jun. 2024.

HAYGERTT, R. B. O. **Educação integral e qualidade: no renovar das experiências, a busca de novos caminhos**. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2015.

JUPIASSU, H. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 4, n. 3, p. 01–09, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/J3xx9Xfc8NqRnzdtJzQ3rGk/?format=html&lang=pt#:~:text=N%C3%A3o%20basta%20mais%20o%20simples,estado%20de%20esfacelamento%20do%20saber>. Acesso em: 12 jun. 2024.

KERSTENEETZKY, C. L. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. **Ciência hoje**, v. 39, n. 231, p. 18-23, 2006. Disponível em: <https://cede.uff.br/wp-content/uploads/sites/251/2021/04/TD-005-KERSTENETZKY-C.-2008.-Escola-em-tempo-integral-ja.-Quando-quantidade-e-qualidade.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2025.

KLEIN, R. Utilização da Teoria da Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb. **Meta-Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 125-140, 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/issue/view/2>. Acesso em: 12 jun. 2024.

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**, n. 45, p.

91–110, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJwt/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

LIMA *et al.* CEMEFEJA PAULO FREIRE: UMA PROPOSTA SINGULAR DE ATENDIMENTO DE JOVENS E ADULTOS EM PERÍODO INTEGRAL. In: FERREIRA, G. R. (Org.). **A educação no Brasil e no mundo [recurso eletrônico]**: avanços, limites e contradições. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

LIMONTA, S. V; SANTOS, L. S. L. **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral, Educação integral e escola de tempo integral**: currículo, conhecimento e ensino, Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

LUNKES, A. F. **Escola em tempo integral**: marcas de um caminho possível. 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA: DA TEORIA À PRÁTICA. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 473–488, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hzTrtmFgCsH9FMmL7Vtp4tF/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MAGOGA, P. M.; MURARO, D. N. A ESCOLA PÚBLICA E A SOCIEDADE DEMOCRÁTICA: A CONTRIBUIÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: <https://search.app/tKqyrH2Dn8RXbhtu8>. Acesso em: 04 fev. 2025.

MARQUESIM, D. F. Educação integral em tempo integral: uma construção de todos. In: SPIGOLON, N. I. *et al.* (Orgs.). **Educação integral**: movimentos, lutas e resistências. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. Eficácia escolar: boas práticas à luz de estudos do governo brasileiro e das agências multilaterais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1297-1327, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2019000301297&script=sci_abstract. Acesso em: 12 jun. 2024.

MOLL, J. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/447/578/1521>. Acesso em: 05 fev. 2025.

MOLL, J.; BARCELOS, R. G. de. Educação integral como horizonte pedagógico e político. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 787–791, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1457>. Acesso em: 5 fev. 2025.

MOREIRA, L. S.; GÓIS JUNIOR, E.; SOARES, A. J. G. A educação do corpo no programa dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs: um projeto educacional escrito pela modernidade 1,2. **Pro-Posições**, v. 30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VLvCkKxYzjgWDcxVpVF4hvN/#:~:text=O%20projeto%20educacional%20teria%2C%20assim,a%20partir%20de%20suas%20representa%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 12 jan. 2025.

NARDI, E. L. Uma qualidade para a escola pública: entre o socialmente referenciado e a lógica da regulação por resultados. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 121, p. 34–43, 2023.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/L4fyjy8qdmjdj8bZKQSDRy9P/#ModalHowcite>. Acesso em: 12 jun. 2024.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P.; RIOS, M. P. G. Qualidade na educação básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 02, p. 359-390, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432014000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2024.

OLIVEIRA, C. de F. G. de; ALENCAR, A. L. H. O Programa Mais Educação sob o olhar do estudante brasileiro. **Cadernos de Estudos Sociais**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 17–46, 2018.

Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1676>. Acesso em: 8 maio 2024.

OLIVEIRA, I. D. C. de. **Qualidade do ensino de escolas da Rede Pública Municipal de Campinas (SP): ações da equipe de gestão escolar**. 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

PARENTE, C. da M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 415–434, 2018.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/GwR4qsVvThyBqcpQfCm3Qhm/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 30 set. 2023.

PARENTE, C. M. D. Políticas de ampliação da jornada escolar: fundamentos e proposições. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, e23074, 2020. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100513&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 maio 2024.

PARENTE, J. M.; VILLAR, L. B. E. Os sistemas educacionais no contexto da transição da Nova Gestão Pública para a Pós-Nova Gestão Pública: estudo comparado entre Brasil e Espanha. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-23, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/DqFvXksckdMgmb9VqqDV5Gp/?lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2024.

PESTANA, M. I. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 71-84, 2016. Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3152/2887>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 17, 2014. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1713/1562>. Acesso em: 12 jun. 2024.

POZZEBON, P. M. G. **Humanismo Integral e Educação**. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2023.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista a investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá, v. 4, n. 4, p. 129-148, 2008. Disponível em: <http://uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/issue/view/19>. Acesso: 05 fev. 2025.

SANTAIANA, R. da S. **A educação integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersectorialidade**. 2015. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2015.

SCHMIDT, I. A. John Dewey e a Educação Para uma Sociedade Democrática. **Revista Contexto & Educação**, São Luiz Gonzaga, v. 24, n. 82, p. 135–154, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1016>. Acesso em: 5 fev. 2025.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O Ideb e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 07–28, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4295>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, L. E.; DURLI, Z. Políticas de avaliação e regulação da qualidade: repercussões na Educação Básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 109–138, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28253>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SCHNEIDER, M. P.; RIBEIRO, E. R. de O. Contornos do estado avaliador no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 723-741, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312020000300723&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jun. 2024.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Premissas epistemológicas da qualidade educacional: percepções de organizações multilaterais. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 121, p. 19–33, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JKDFw66N4PH5fDdNTbNfq5d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 216–226, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/#ModalHowcite>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SILVA, M. S.; CARVALHO, M. C. A. Percurso do Saeb no Brasil: história e debate. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas - Tocantins, v. 9, n. 3, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6690>. Acesso em: 3 jun. 2024.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; FONSECA, J. A. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [S. l.], v. 38, p. 1–21, 2021. Disponível em: <https://rebec.org.br/revista/article/view/1833>. Acesso em: 2 maio 2024.

SOBRINHO, J. A.; PARENTE, M. M. A. **CAIC: solução ou problema?** Brasília, DF: IPEA, 1995.

SORDI, M. R. L. de; BERTAGNA, R. H.; SILVA, M. M. da. A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E OS ESPAÇOS POLÍTICOS DE PARTICIPAÇÃO CONSTRUÍDOS, REINVENTADOS, CONQUISTADOS NA ESCOLA. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 99, p. 175–192, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/gxfgJfvP5KP6XNF4PNRmRYh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2024.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 11 maio 2024.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, n. 2, p. 407–420, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/vBHXjvFnW6gk6DWpJZzTzNJ/#>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SOUZA, R. R. de; COLARES, A. A. A avaliação em larga escala nos centros educacionais de tempo integral: mais tempo, melhores resultados? **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 27, n. 56, p. 511–525, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11923>. Acesso em: 8 maio 2024.

TEIXEIRA, A. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 196, 1999. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1310>. Acesso em: 15 jan. 2025.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21–33, 1962. Disponível em: http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/a/9/e/a9e9329c8ec1dbbccb09d122a2030329782efd99ccda8e8c5d27a4923106d039/EDUCADORES_m54p1_Artigo_UmaExperienciadeEducacaoPrimariaIntegralnoBrasil_AnisioTeixeira.PDF. Acesso em: 15 jan. 2025.

THIESEN, J. DA S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545–554, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr>. Acesso em: 15 jan. 2025.

TUPPY, M. I. N. Formação para o Trabalho: os Limites para a Qualidade da Educação. **RBP AE**, v. 16, n. 1, p. 75–83, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25765/15042>. Acesso em: 30 set. 2023.

VICENTINI, A. A. F. **O trabalho coletivo docente**: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

Apêndice A: Dados empíricos constituídos em entrevistas semiestruturadas.

EMEFEI 1 (NAED SUL)

Informações da participante				
Formação:	Letras	/		Pedagogia
Pós-Graduação:		Coordenação		Pedagógica
Atuação na	gestão	escolar:	14	anos
Atuação na escola: 9 anos				

Qual o diferencial de qualidade nessa escola de tempo integral?
“Eu acredito que o diferencial aqui, nesta escola, são os projetos. A gente trabalha com eles desde o início do Projeto Escola de Educação Integral, e aqui iniciou em 2015. Nós temos três projetos grandes e a maneira como a gente aborda esses projetos. Então, nós temos um projeto de alimentação, que é o Saberes e Sabores. O projeto Identidade e Memória, que engloba Geografia e História. A gente tem também o projeto Sustentabilidade Ambiental. Então, a gente divide nos três trimestres, coloca um trimestre para abordar cada tema. Mas ele é um espiral, o tempo todo os professores trabalham com esses temas. A gente separa material, aqui na biblioteca a gente tem um cantinho onde tem esses temas que o professor pode estar pesquisando. A equipe gestora procura, na medida do possível, comprar material para que esses projetos sejam potencializados. Então, eu acredito que esse trabalho interdisciplinar, com todas as disciplinas, e aqui na escola tem cinco disciplinas, e com essas cinco disciplinas, o tempo todo numa interdisciplinaridade, eu acho que isso fortalece o trabalho da escola e potencializa para que seja um diferencial na qualidade de ensino.”
Os resultados do Ideb têm mobilizado ações para a melhoria da qualidade nessa escola? Em caso afirmativo, quais são as principais ações desenvolvidas?
“Bom, a Rede Municipal de Ensino, nas escolas municipais, a gente olha para esse indicador não como meta desejada, que a gente queira alcançar. A gente trabalha, mas lógico que ele é um diferencial, porque quando você tem uma meta, você busca fazer um trabalho para que isso melhore, mas não é ele que é o disparador para a gente fazer isso. O tempo todo a gente busca elaborar projetos que possam melhorar o desempenho das crianças. Por exemplo, na pandemia a gente quase não pôde mandar trabalho para casa de matemática, porque as crianças sozinhas não iam conseguir fazer as atividades. O que a gente fez? Durante a pandemia, os tempos pedagógicos que a gente tinha também online, a gente procurou estudar e elaborar um projeto de matemática com jogos para quando as crianças voltassem, porque era uma lacuna que a gente viu que precisava melhorar. Então, a gente escreveu o projeto, e hoje, uma vez por semana, os professores trabalham aqui na biblioteca com os jogos, no sentido de despertar o raciocínio lógico, também ampliar e potencializar as atividades que são realizadas na sala de aula através dos jogos. Então, não é um olhar para o Ideb, mas ele é também uma das coisas que a gente olha para melhorar, sim. Na pandemia a gente pôde olhar, verificar que não tem como, as famílias não dão conta das crianças, da aprendizagem das

crianças em casa. Eles voltaram com um déficit muito grande na leitura, na escrita e na matemática. Então, desde que a gente retornou, a escola tem feito projetos de reforço, de recuperação de conteúdos. Seja trabalhando com agrupamentos produtivos na sala de aula. Um ajudando o outro, um coleguinha com um saber mais elevado sentando com um coleguinha com um saber menos elevado, para poder fazer esse agrupamento produtivo. E também com atividades diferenciadas para esse grupo que ainda não está no agrupamento um, para que ele possa melhorar, e também reforço em dupla docência. Um professor faz um projetinho, quando a professora vai trabalhar, por exemplo com jogos ou com escrita, ela vai para dentro da sala de aula e fica com os alunos, ajudando as crianças que ainda não conseguiram, que são frutos da pandemia e que precisam de muita ajuda para poder avançar.”

Como se dá o planejamento e o processo de tomada de decisões ao que se refere às ações desencadeadas na escola?

“O planejamento a gente faz todo no coletivo. Aqui na escola de educação integral, a gente tem três tempos. O TDEF, que é formação, trabalho docente e formação. O TDC, que é o trabalho docente coletivo, e o TDEP, que é trabalho docente entre pares. Então, na formação a gente estuda, no coletivo a gente discute o que vai fazer, e no TDEP, que é hoje, elas elaboram atividades que possam melhorar aquele ano, aquela sala, aquela turma. Um livro que uma sugere para outra. A gente está trabalhando o anti-racismo, então a Rede toda está trabalhando a educação anti-racista. A gente tem a coleção de livros que a prefeitura enviou para a gente, então a professora está lendo um livro e acha que pode trazer essa autora para as crianças pesquisarem. Você deve ter visto nos corredores, o Ivan Cruz, que foram brincadeiras no segundo trimestre, de identidade e memória, e teve o contexto das brincadeiras antigas, então em Artes, o trabalho foi com o Ivan Cruz, o artista que mais desenvolve. As telas dele sempre trazem brincadeiras lúdicas antigas: pipa, corda, pião. Então, há um link possível com essas reuniões coletivas que a gente tem aqui na escola. Contribui muito. Eu acho que o maior ganho da escola integral é o professor poder planejar junto com seus pares. É uma estrutura específica da escola integral, todas têm.”

Há ações a serem desenvolvidas para melhoria dos resultados do Ideb dessa escola? Em caso afirmativo, quais são as ações?

“Sim, eu acho que já citei. Eu acho matemática. Ela é a pedra no sapato da educação fundamental. Então, foi olhando para essa defasagem na matemática, que a gente construiu. A gente pensou que os jogos pudessem ser um elemento de potência para fazer essa relação entre o lúdico e o concreto. Então, a gente olha para o que não está legal, para as questões que houveram menos desempenho e daí, nessa perspectiva, nós tentamos trabalhar em cima disso. Claro que não só para melhorar o Ideb, mas para melhorar qualquer avaliação. Seja Saeb, seja Ideb. Igual a Olimpíada de matemática, que a escola participou, ela serve para você olhar para as ações que estão sendo postas em sala de aula, o que a gente precisa melhorar enquanto professor, enquanto orientador pedagógico, para fazer um trabalho.”

Independente dos resultados do Ideb, há ações que estão sendo e/ou que serão desencadeadas para a melhoria da qualidade da educação oferecida nessa escola com relação à proposta de ampliação e oferta da educação integral?

“Sim, a gente quando vai planejar, a gente nem pensa no Ideb. Quando ele chega, a gente olha para ele e tenta fazer alguma coisa. Acho que nosso maior desafio é oferecer uma escola integral de qualidade para as crianças que já estão na periferia e já estão à parte da maioria das crianças das escolas particulares, das escolas mais centrais. São crianças que não tem

acesso a cinema, teatro... então o que a escola busca fazer? Ela busca trazer, também, essa parte cultural. As verbas que chegam, a gente está sempre pensando em tirar as crianças para ir ao teatro, para assistir a um cinema. Então, esse é um momento de ápice da escola. Se a escola não levar, eles nunca irão. Então, por exemplo, a gente já os levou à Lagoa Taquaral. Têm crianças que têm 10 ou 11 anos aqui que nunca foram. A escola para além de Ideb, procura estar alinhado com a parte cultural. O projeto, a questão ambiental, estamos vendo o que está acontecendo no planeta, então a gente tem muito forte isso aqui na escola. Nosso PPP é com essa temática. É tudo dentro dessa temática. A gente tem a horta na escola, que a gente planta com eles. A gente reúne com eles, aqui a gente tem a Comissão Própria de Avaliação e o Grêmio. A gente senta com eles e eles falam o que eles gostariam de plantar na horta, daí a gente planta com eles, cuida com eles e retira para ir para o almoço. A gente tem um projeto de matemática que é uma potência aqui dentro, que é os alunos do 5º ano. Eles quantificam as perdas diariamente, de segunda à sexta. No final do mês, a gente soma e eles fazem o gráfico do desperdício. Aí entra a CPA e o Grêmio para conscientizar as crianças para o não desperdício. A gente tinha aqui 28 Kg jogados no mês, no início de fevereiro ou março, ou março e abril, porque tem que dar uma base matemática para eles poderem quantificar em tabelas, serem capazes de fazer gráficos, de fazer a leitura dos gráficos, então isso é o 5º ano que faz por conta da base matemática que precisa ter. Mas a gente coloca o 4º ano também para ajudar, para pesar, fazendo as continhas ali, já, porque quando o 5º sai, o 4º já assume, isso desde 2015. Então, são projetos que nós pensamos aqui que está para além do Ideb, que é para fazer com que a escola seja um diferencial na vida dessas crianças periféricas.

O horário aqui funciona como se fosse uma escola de 6º a 9º ano, como se fosse fundamental II. Então eles começam no 1º ano na segunda com duas aulas de arte, depois tem duas aulas de literatura, depois eles tem a professora alfabetizadora, que é a professora PEB II, que aí ela fica mais tempo, 4 horas aula ou 5 horas aula com eles, mas para além das 4 ou 5 aulas dela no dia, tem os outros professores. Ai eles tem dentro dessa estrutura não só aula. Então, a gente divide muito bem o tempo aqui, porque é uma preocupação nossa dentro da organização que a gente faz semanalmente. Então, eles vão ao parque, eles tem a hora da biblioteca, eles tomam café e almoçam, eles tem a hora do descanso. Eles brincam na sala com joguinhos, com quebra-cabeça, ou assistem filmes, ouvem músicas, certo? Isso tudo dentro de uma organização que o professor faz para tudo acontecer dentro daqueles momentos. São cinco professores. Eles têm a professora PEB II, que está no ciclo I, e é a professora que alfabetiza. Aí depois eles tem arte, educação física, eles têm inglês e literatura. Todas as integrais têm mais ou menos esse formato, mas algumas colocam aula em um período e oficinas no outro. A nossa não. As oficinas são junto, dentro dessa estrutura. Não tem uma separação de manhã ser uma coisa e de tarde ser outra. É tudo no mesmo bloco.”

Quais são as metas projetadas para essa escola de educação integral para a efetivação da melhoria da qualidade da educação?

“Eu acho que a meta é fazer com que a educação melhore. Essa é a única meta. Que a educação seja de qualidade, que a gente possa proporcionar cultura, algo diferente para além das aulas. Ter uma escola integral onde só tenha aula? Não é possível. Então, aqui a gente procura fazer, esses momentos que eles tenham, por exemplo: no 1º ano, eles vão todos os dias para o parque. Que eles brinquem... a gente tem o espaço do brincar ali na entrada, que eles também tem um horário para lá. Eles tem horário da biblioteca, horário para os Chromebooks. Cada aluno tem seu Chromebook. Aqui nessa escola, a gente não disponibilizou para eles levarem para a casa, foi até um desejo dos pais. Ficou como um aporte de pesquisa para o professor e aluno. Então, uma vez por semana, dentro dessa

organização eles fazem. Os professores fazem pesquisa, jogos educativos. Eles têm um rodízio de atividades semanal para além das aulas.”

EMEFEI 3 (NAED NOROESTE)

Informações da participante				
Formação:	Artes	-		licenciatura
Pós-Graduação:	Mestrado-	em		andamento
Atuação na	gestão	escolar:	8	meses
Atuação na escola: 11 anos				

Qual o diferencial de qualidade nessa escola de tempo integral?
“ A escola tem uma experiência de educação integral de 10 anos. Inicia a educação integral em 2014 e, desde 2014, a gente sempre vem fazendo pesquisas, estudos, para realmente pensar num diferencial, então uma coisa diferente que a gente tem é a concepção de que todas as disciplinas e todas as áreas do conhecimento têm o mesmo peso de importância, então todas elas estão divididas em cinco aulas cada. São cinco aulas de português, cinco de matemática, cinco de artes e cinco de educação física. Aqui a gente tem de diferencial os tempos pedagógicos para a gente poder estar em construção junto com os professores, ou da mesma área ou com especialistas diferentes. Áreas diferentes da educação para fazer o planejamento, para poder trabalhar com as crianças, então isso proporciona um planejamento mais coletivo. A gente tem esse tempo. Na sala de aula, a gente sempre fica pensando o que mais a gente pode fazer para dar um diferencial para os nossos alunos, então tem muitos grupos aqui, não vou dizer todos, que entendem essa relação de um coletivo. Trabalho no coletivo para fazer com que ali dentro da sala de não fique no mesmo, então eu me fecho na minha aula de artes e fico na minha aula como se fosse como uma escola parcial. Pelo contrário! A gente tem que envolver uma área na outra, a disciplina na outra, para poder estar pensando em como fazer com as crianças. Muitos grupos já entenderam como é esse trabalho coletivo e a grande importância que ele tem na hora do desenvolvimento com as crianças, no desenvolvimento pedagógico. Isso eu vejo como diferencial. Mas eu vou dizer, o que é triste, porque a escola não funciona como um todo assim. Deveria, não é? No nosso planejamento está escrito dessa forma, mais coletiva, dessa forma mais transversal as disciplinas, mas chega na hora mesmo, alguns grupos conseguem fazer esse trabalho e alguns grupos ainda não conseguem. A gente está nesse caminho, mas sempre pensando em como a gente pode mudar. E pensar nessa parte de peso, quando a gente pensou de todas as disciplinas terem o mesmo peso, nosso horário foi dividido, mesclado, então tem dias que tem aula de português com professor pedagogo, matemática e educação física no final, mas tem dias que começa com as aulas dos especialistas para depois vir o professor pedagogo, então é um equilíbrio entre as áreas que vem da gente também entender que tem essa mesma importância, e que uma área não exclui a outra nas habilidades educacionais.”
Os resultados do Ideb têm mobilizado ações para a melhoria da qualidade nessa escola? Em caso afirmativo, quais são as principais ações desenvolvidas?
“Aqui na escola, sempre quando vem os resultados aqui ... a gente participa de algumas avaliações na Rede. Então, uma das avaliações é a prova AMA, que é daqui da região de Campinas, aí tem o Saresp e outras avaliações. Alguns dados para nós, nesse sentido, a gente sempre leva no TDC. O TDC é o tempo docente coletivo. É nesse momento que a gente faz algumas discussões sobre como a gente precisa melhorar ou não na hora de levar

aprendizagem para as crianças. Nós vimos que no geral, não só a “EMEFEI 3”, mas no geral, depois da pandemia, deu uma queda muito grande, então nós fomos observando, comparando os resultados da nossa escola em si e comparando o resultado. Esses resultados foram caindo muito e a gente viu que a pandemia foi uma questão ali que a gente vai demorar ainda muito para recuperar. Mas a gente sempre trabalha nesse sentido, tudo o que a gente tem de dado e tem das provas que vão acontecendo, a gente vai sempre trabalhar em cima deles para poder ver o que a gente mais pode melhorar na qualidade do ensino com as crianças. O Ideb é mais amplo, então a gente não fica tão focado nele. Mas ele tem um papel ali para a gente pensar, assim como os outros que estão mais próximos. Então, nos outros momentos de ter as outras avaliações, tanto de fora quanto daqui de Campinas, ele não é tão focado ali na questão do Ideb, mas ele também tem a sua contribuição para a gente poder pensar na qualidade.”

Como se dá o planejamento e o processo de tomada de decisões ao que se refere às ações desencadeadas na escola?

“A gente sempre leva da seguinte forma: leva primeiro como estudo. A maioria das vezes fica nesse tempo docente coletivo, onde a gente se encontra, ou seja, todos os professores de todas as áreas. A gente entende que todo mundo precisa saber mesmo, que a área de artes não está específica, ali, trabalhando, assim, na hora de estar sendo focada numa avaliação, mas ela é uma habilidade que contribui. A gente sempre coloca nesses momentos para poder fazer esses estudos juntos. Depois, a gente tem um segundo momento em que a gente se divide, então se divide às vezes em grupos menores, normalmente pelos anos. Vai dividir, daí, os professores que trabalham todos naquele mesmo ano, para pensar o como vai trabalhar e planejar. E daí depois se divide mais ainda, aí com o professor de cada disciplina. Aí são professoras pedagogas, nos seus grupos bem menores, os especialistas de áreas, educação física e cada um, depois, com o seu grupo separado. A gente vai fazendo daí, para depois surgir, porque a gente tem o planejamento que a gente faz, que é um planejamento individual. Então, na escola, quando a gente vai pegar o nosso PPP, que nos orienta, tem um planejamento individual do professor e tem um planejamento coletivo. Eu tenho um individual: o que eu pretendo ali, com a minha, com as minhas turmas, ali, mais específicas? E depois o coletivo: como que eu vou trabalhar, dentro daquele individual, mas em conversa com as demais áreas? É bem complexo, não é fácil, demora um tempo, principalmente no final do ano e no começo do ano. Essas conversas, a gente não começa o ano, mas termina fazendo algumas reuniões para fazer toda essa avaliação também. Toda essa conversa para chegar no começo do ano já ter um disparador ali para fazer o planejamento.”

Há ações a serem desenvolvidas para melhoria dos resultados do Ideb dessa escola? Em caso afirmativo, quais são as ações?

“Ações específicas assim, a gente nunca pensou exatamente no Ideb muito específico. A gente tem aqui algumas ações sempre pensando na melhoria da qualidade enquanto escola mesmo, quanto ao aprendizado. Tem algumas ações, daí com questões assim com provas mais próximas, avaliações mais próximas a nós. Avaliações como a AMA e outros tipos de avaliações são mais próximas, mas aí não tem uma “vou estudar somente aqui os resultados do Ideb para poder trabalhar”. Não é muito assim, focado com relação ao Ideb. A gente tem estudado para fazer essa ponte, mas na hora de construir mesmo, eu vejo que a gente constrói um pouco mais próximo ao que tem mais local, para depois vir uma larga escala. Sempre vem para como uma maneira de estudo, mas não focado especificamente no Ideb.”

Independente dos resultados do Ideb, há ações que estão sendo e/ou que serão

desencadeadas para a melhoria da qualidade da educação oferecida nessa escola com relação à proposta de ampliação e oferta da educação integral?

“Pensando na oferta da educação integral, sim. Não tem como a gente a cada ano, no planejamento, a gente não fazer discussões de como eu posso melhorar, de como eu posso interagir mais com as crianças e o que eu posso levar para uma melhor aprendizagem. Eu falei um pouquinho no começo, a gente tem sempre esses momentos em grupos maiores, depois em menores, esse vai e volta, nesse momento reflexivo, é para sempre ter esse *feedback*. E esses *feedbacks* acontecem, assim, com um tempo maior no final do ano e no começo. No meio do ano, também. A gente vai fazendo nos TDCs essas discussões, mas aí já é um processo assim que não é tão focado, porque daí tem um período da construção também, para depois chegar e fazer essa avaliação de novo, nossa. Então, sempre tem esse ir e vir de reflexão: reflexão, ação, reflexão de novo. E por que que no começo e no final do ano acontecem, com mais afinco? Nós temos, o a gente chama de RPAES, então é a reunião mesmo para fazer avaliação institucional dentro da escola, então nós temos um tempo maior para fazer, para realmente colocar ali não só os apontamentos que vem dessas avaliações, tanto interna quanto externa, mas da nossa escola em específico. “O quê que a gente fez esse ano, que foi muito bom?” Então é o momento da gente pegar, conversar, abrir e destrinchar ali, cada miudeza do que foi acontecendo durante o ano. Ah, então é essas atividades que foram acontecendo de maneira mais transversal, aconteceram de uma maneira com mais potência, então é uma coisa para a gente pensar para o ano que vem, para continuar. “Ah, isso daqui não rolou ou essa forma de estar trabalhando com a criança não deu certo, o que mais a gente pode fazer para ter uma aprendizagem com mais eficácia?” O que a gente sempre está buscando na área é estudar, não tem jeito de parar. Aí no começo do ano tem 3 dias com essas reuniões para o planejamento e termina com essa avaliação, e no começo a gente retoma a avaliação que foi feita no final do ano para poder fazer o planejamento para o próximo. Então é como se a gente já tivesse planejado no final do ano próximo e fechando no começo. Eu acredito que a avaliação institucional é um momento mesmo com os professores, e também depois tem momentos com a equipe toda, com a comunidade escolar, também tem a cozinheira, a faxineira, o que eles viram do trabalho... porque a educação a gente vê que não é só ali, dentro da sala de aula. É muito maior. A gente vai vendo essa grandiosidade.

Quais são as metas projetadas para essa escola de educação integral para a efetivação da melhoria da qualidade da educação?

“Aqui na escola a gente trabalha com tema gerador. Esse tema gerador é para que as áreas se conversem. Então, como eu expliquei anteriormente, a gente tem um planejamento individual e depois tem um planejamento coletivo. Dentro desse planejamento coletivo vai o tema gerador. A gente já passou por vários temas, sempre nessa construção junto com a escola. O tema gerador não é um ano que propõe, é a escola que propõe. Todos os planejamentos têm esse tema gerador envolvido. Então, esse tema gerador faz com que a gente trabalhe mais próximo uns dos outros, e eu acho que isso vira uma meta de um ano para o outro. Esse ano é o nosso tema gerador que já vem sendo construído há dois anos atrás que a educação anti-racista, mas a gente já vem construindo no sentido de conhecer o meu local, de conhecer a minha comunidade. Então, as crianças, já há dois anos, nós começamos aqui a conhecer tudo que tem na nossa volta, nossa comunidade. As crianças já fizeram e fazem trabalhos ainda com parcerias com a Rosas de Prata, Casa de Cultura Tainã, tem o projeto da igreja aqui do Rosário, do sindicato dos trabalhadores, da cooperativa de reciclagem. Todas essas construções, a gente vem fazendo uma construção histórica da escola, é para as crianças

poderem conhecer. A gente vem de um outro lugar e vem trabalhar aqui e a gente não conhece o que a gente tem aqui, então é até mesmo para nós. A gente tem informações desses lugares e a gente foi desenvolvendo cada vez mais parcerias com esses lugares, então hoje, por exemplo, está acontecendo lá embaixo, e toda quarta-feira acontece a capoeira com um professor de fora, um professor que é voluntário. O mestre Davi é da Casa Tainã, que é daqui da nossa comunidade. A gente levou as crianças lá e fala para os pais também, quando tem eventos lá, a gente convida, então virou uma parceria e o Davi vem dar aula de capoeira nas aulas dos professores. Não é só na aula de educação física que tem aula de capoeira, mas na aula de artes, na aula que estiver marcada no horário. Com o Rafael, que é o presidente da Rosas de Prata, as crianças entenderam que a escola de samba não acontece somente no Carnaval, ela gera ali o movimento durante o ano todo. Com questões assim, vão aprendendo instrumentos de percussão, a vestimenta, que eles tocam em eventos, que eles tocam durante o ano, então isso gera trabalho, gera emprego para as pessoas. A gente focou na educação e, quem é da comunidade sabe. Como a gente pode fazer uma parte da escola aí, pertencente assim. Eu acho que a gente sempre usa esse tema gerador com uma meta para o próximo. Então, faz essa avaliação de como foi, qual foi a sua construção e tenta pensar aquilo que a gente agora vai construir para o próximo, então eu vejo isso como uma meta.”

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

EMEFEI 1 (NAED Sul)

Dados gerais	
Gênero: mulher <i>cis</i> Faixa etária: 35 a 39 anos Graduação: Pós-Graduação: Mestrado e Doutorado em Pedagogia Atuação na docência: 2 anos e 6 meses Tempo de atuação na EMEFEI: 6 meses Educação	
Qual o diferencial dessa escola de educação integral?	
“Não sei responder essa pergunta. Eu sou de São Paulo e essa é a única escola de educação integral que eu conheço.”	
Os resultados do Ideb têm mobilizado ações para a melhoria da qualidade nessa escola? Em caso afirmativo, quais são as principais ações desenvolvidas?	
“Não, a escola não tem resultados do Ideb.”	
Como se dá o planejamento e o processo de tomada de decisões ao que se refere às ações desencadeadas para a efetivação de melhorias?	
“Como respondi na resposta anterior, a escola não tem se baseado nos resultados do IDEB para pensar em melhorias.”	
Há ações desenvolvidas para a elevação dos resultados do Ideb? Em caso afirmativo, quais são as ações?	

“Não.”

Independente dos resultados do Ideb, há ações que estão sendo e/ou que serão desencadeadas para a melhoria da qualidade da educação oferecida nessa escola de educação integral?

"Toda segunda-feira estamos engajadas em estudos sobre educação, desigualdades raciais e anti-racismo. Além disso, sempre pensamos coletivamente sobre formas de efetivar o projeto político pedagógico da escola e uma educação mais interdisciplinar envolvendo as pedagogas e especialistas. Há portanto um trabalho sério realizado pela Orientadora Pedagógica e pelas professoras para pensar a qualidade do trabalho que oferecemos.

Apesar de não perceber uma influência do IDEB no cotidiano da escola, percebi que o baixo desempenho da minha turma nas Olimpíadas de Matemática gerou uma reação negativa da direção da escola (diretora e vice-diretor), sem muito espaço para uma reflexão crítica sobre diferenças de concepção de ensino de matemática da professora/escola e da prova. O resultado foi lido como um atestado de ruindade inquestionável. Dessa experiência, também percebi uma angústia sobre o resultado da escola no próximo SARESP, que começou a ser citado nas reuniões da escola.

Para além disso, sinto que há uma cisão muito grande entre o trabalho desenvolvido pela Orientação Pedagógica e pela gestão. A OP assume uma posição subordinada e afirma não compor a equipe gestora da escola, enquanto a direção se comporta como se desenvolvesse um trabalho não pedagógico - ainda que todas as suas ações tenham impacto no trabalho que realizamos em sala de aula.

Por exemplo, nosso projeto político pedagógico envolve a realização de assembleias escolares, baseado em referências teóricas sobre o desenvolvimento moral dos estudantes. Esse trabalho é incentivado pela OP e cobrado em nossas reuniões de formação. Apesar disso, a direção da escola tem uma perspectiva extremamente punitivista para lidar com os conflitos, suspendendo as crianças em índices alarmantes (até onde eu tinha contado mais de 20 crianças suspensas no tempo em que estou na escola) ou proibindo as crianças de brincarem por tempos longuíssimos ou indeterminados (minha turma já está sem parque há mais de um mês e sem a perspectiva de poder brincar fora da sala de aula).

Acho que essa concepção de gestão escolar que se pensa distante da necessidade de pensar e estudar questões pedagógicas contribui para que as avaliações externas sejam lidas de maneira acrítica, mais preocupada em poder apresentar bons resultados do que de pensar sobre os processos dentro da escola. "

QUESTIONÁRIO GESTORES NAEDs

NAED Sul

Dados gerais	
Gênero: mulher Faixa etária: 55 a 59 anos Graduação: Pós-Graduação: Atuação na gestão: 15 anos Tempo de atuação no NAED: 5 anos	Pedagogia Psicopedagogia
Qual o diferencial das escolas de educação integral da rede pública municipal dessa região?	
Diferencial em relação às unidades de tempo parcial: -maior tempo do aluno na escola - maior jornada de formação para professores - grade curricular diferenciada - professores exclusivos (titulares e substitutos)	
Quais são as metas projetadas para essas escolas de educação integral para a efetivação da melhoria da qualidade da Educação?	
As metas estão, normalmente, voltadas à formação dos professores para qualificação do trabalho docente.	
Os resultados do Ideb têm mobilizado ações para a melhoria da qualidade nessas escolas? Em caso afirmativo, quais são as principais ações desenvolvidas?	
O resultado do Ideb, nesta escola, movimenta sim o corpo docente. Há uma preocupação com a alfabetização dos alunos e empenho para que a escola apresente um boa nota.	
Como se dá o planejamento e o processo de tomada de decisões ao que se refere às ações desencadeadas nas escolas de educação integral dessa região?	
Só há uma escola nesta região. Não há uma ação ou decisão diferenciada, em relação à demais unidades, no que se refere à equipe do NAED. Busca-se, quando possível, não superlotar as turmas.	
Há ações a serem desenvolvidas para a melhoria dos resultados do Ideb nas escolas dessa região? Em caso afirmativo, quais são as ações?	
Não há ações específicas de forma coletiva. Cada unidade elabora seu planejamento. Normalmente a discussão fica em torno do núcleo de Avaliação da SME, sob responsabilidade dos Coordenadores Pedagógicos que compõem o núcleo. Enquanto NAED, acompanhamos o planejamento e as informações inseridas no Projeto Pedagógico.	

NAED Leste

Gênero: homem Faixa etária: 45 a 49 anos Graduação: Geografia e Pedagogia Pós-Graduação: Mestrado em Geografia e Doutorado em Educação Atuação na gestão: 11 anos Tempo de atuação no NAED: 7 anos
Qual o diferencial das escolas de educação integral da rede pública municipal dessa região?
Temos uma unidade de EJA em período integral que é o CEMEFEJA Paulo Freire. Além disso, temos mais duas unidades de educação integral que atendem o ensino fundamental regular, a EMEFEI Raul Pila e a EMEFEI Orlando Carpino.
Quais são as metas projetadas para essas escolas de educação integral para a efetivação da melhoria da qualidade da Educação?
As metas estão previstas nos Projetos Pedagógicos de cada uma das unidades educacionais, os quais podem ser consultados no seguinte endereço: https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados/. As metas são definidas conforme as especificidades de cada escola.
Os resultados do Ideb têm mobilizado ações para a melhoria da qualidade nessas escolas? Em caso afirmativo, quais são as principais ações desenvolvidas?
O IDEB, assim como outros indicadores "externos" (SARESP/IDESP) e a Prova Campinas, são considerados para a avaliação do trabalho pedagógico em cada escola, de forma a comporem contextos que são objeto de análise das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e que contribuem na elaboração e atualização (adendos anuais) dos Projetos Pedagógicos (duração de 4 anos). Além disso, tais indicadores também subsidiam análises e ações encaminhadas pelos órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação, em especial, pelo Núcleo de Avaliação Institucional Participativa (NAIP) da Coordenadoria Setorial de Formação (CSF) que faz parte do Departamento Pedagógico -Depe da SME.
Como se dá o planejamento e o processo de tomada de decisões ao que se refere às ações desencadeadas nas escolas de educação integral dessa região?
Todo o processo de planejamento ocorre envolvendo cada escola por meio das CPAs, Conselhos de Escola e equipes educacionais (gestores e professores), a equipe educativa do NAED (RR e supervisores), as coordenadorias do Departamento Pedagógico - DEPE (Coordenadoria de Educação Básica e a CSF) e a Coordenadoria de Gestão de Pessoas.
Há ações a serem desenvolvidas para a melhoria dos resultados do Ideb nas escolas dessa região? Em caso afirmativo, quais são as ações?
As escolas, desde o final da pandemia, conforme os Projetos Pedagógicos e orientação do DEPE, têm elaborado ações de busca ativa, reforço e recuperação. É um processo contínuo que vem sendo aperfeiçoado/melhorado a cada ano e segundo as especificidades de cada escola.