

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

ENTRE PROMESSAS E REALIDADE: O PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL EM SÃO CAETANO DO SUL

Sanny Silva da Rosa, Dione Cristina Silva Sá

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.14128>

Submetido em: 2025-11-14

Postado em: 2025-12-11 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ENTRE PROMESSAS E REALIDADE: O PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL EM SÃO CAETANO DO SUL

SANNY SILVA DA ROSA ¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5044-6156>
sanny.rosa@online.uscs.edu.br

DIONE CRISTINA SILVA SÁ ²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8250-6897>
dionesilva@scseduca.com.br

1 Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, SP, Brasil.

2 Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, SP, Brasil.

RESUMO: O artigo analisa as condições de implementação do Programa Escola em Tempo Integral (ETI) em São Caetano do Sul/SP, localmente denominado Programa São Caetano Integral. De natureza exploratória e descritiva, o estudo articulou dados bibliográficos, documentais e empíricos obtidos por meio de questionário aplicado a gestores escolares da rede municipal. As respostas foram tratadas por estatística descritiva e análise de conteúdo, organizadas em três blocos temáticos: perfil dos(as) gestores(as) e da comunidade; infraestrutura, quadro profissional e (re)organização curricular; e impactos do programa na rotina escolar. Os resultados indicam que, embora a rede disponha de corpo gestor qualificado e infraestrutura acima da média nacional, persistem desigualdades entre escolas de diferentes territórios da cidade. Essas disparidades influenciam a gestão dos tempos e espaços escolares, o currículo, as condições de trabalho e as relações internas. As fragilidades das ações intersetoriais e da articulação entre as partes comum e diversificada do currículo revelam o distanciamento entre o ideal de educação integral e a mera ampliação do tempo escolar, evidenciando desafios históricos dessa política no país. A ausência de mecanismos de planejamento conjunto e de cooperação federativa reforça a urgência da criação de um Sistema Nacional de Educação capaz de assegurar diretrizes estáveis, corresponsabilidade e sustentabilidade à política, sem os quais a educação integral tende a permanecer vulnerável à descontinuidade e como promessa de um projeto a ser concretizado.

Palavras-chave: escola em tempo integral, políticas educacionais, gestão escolar, São Caetano do Sul, Programa Escola em Tempo Integral.

BETWEEN PROMISES AND REALITY: THE FULL-TIME SCHOOL PROGRAM IN SÃO CAETANO DO SUL

ABSTRACT: The article analyzes the conditions for implementing the Full-Time School Program (ETI) in São Caetano do Sul/SP, locally known as the São Caetano Integral Program. Exploratory and descriptive in nature, the study combined bibliographic, documentary, and empirical data collected through a questionnaire applied to school managers in the municipal network. The responses were analyzed using descriptive statistics and content analysis, organized into three thematic blocks: profile of managers and the community; infrastructure, professional staff, and curricular (re)organization; and program impacts on school routines. The results indicate that, although the network has a qualified management team and infrastructure well above the national average, inequalities persist among schools located in different areas of the city. These disparities affect the management of school time and space, curriculum organization, working conditions, and internal relations. Weaknesses in intersectoral actions and in the articulation between the common and diversified parts of the curriculum reveal the gap between the ideal of integral education and the mere extension of school hours, highlighting historical challenges of this policy in Brazil. The absence of joint planning mechanisms and federative cooperation underscores the urgency of creating a National Education System capable of ensuring stable guidelines,

shared responsibility, and policy sustainability—without which full-time education remains vulnerable to discontinuity and limited to the realm of intention.

Keywords: full-time School, policy education, school management, São Caetano do Sul, Full-Time School Program.

ENTRE PROMESAS Y REALIDAD: LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA ESCUELA DE JORNADA COMPLETA EN SÃO CAETANO DO SUL

RESUMEN: El artículo analiza las condiciones de implementación del Programa Escuela de Tiempo Integral (ETI) en São Caetano do Sul/SP, denominado localmente Programa São Caetano Integral. De carácter exploratorio y descriptivo, el estudio articuló datos bibliográficos, documentales y empíricos obtenidos mediante un cuestionario aplicado a los gestores escolares de la red municipal. Las respuestas fueron tratadas con estadística descriptiva y análisis de contenido, organizadas en tres bloques temáticos: perfil de los(as) gestores(as) y de la comunidad; infraestructura, personal profesional y (re)organización curricular; e impactos del programa en la rutina escolar. Los resultados indican que, aunque la red cuenta con un equipo directivo calificado y una infraestructura superior al promedio nacional, persisten desigualdades entre las escuelas de diferentes territorios de la ciudad. Estas disparidades influyen en la gestión de los tiempos y espacios escolares, el currículo, las condiciones de trabajo y las relaciones internas. Las debilidades de las acciones intersectoriales y de la articulación entre las partes común y diversificada del currículo revelan la distancia entre el ideal de educación integral y la mera ampliación del tiempo escolar, evidenciando los desafíos históricos de esta política en el país. La ausencia de mecanismos de planificación conjunta y de cooperación federativa refuerza la urgencia de crear un Sistema Nacional de Educación que garantice directrices estables, corresponsabilidad y sostenibilidad, sin los cuales la educación integral tiende a permanecer vulnerable a la discontinuidad y como promesa de un proyecto aún por concretarse.

Palabras clave: escuela en tiempo integral, políticas educacionales, gestión escolar, São Caetano do Sul, Programa Escuela en Tiempo Integral.

INTRODUÇÃO

Desde a redemocratização do país, em meados da década de 1980, a educação em tempo integral voltou ao centro dos debates acadêmicos e da agenda das políticas públicas educacionais. Para além das justificativas de caráter pedagógico, a promessa de qualificar a escola pública e ampliar as oportunidades educacionais, especialmente para estudantes oriundos das camadas populares, tem sido um dos argumentos mais fortes em defesa da ampliação da jornada escolar.

O Brasil acumula diferentes iniciativas com esse propósito. As mais lembradas são as Escolas Parque, criadas por Anísio Teixeira na Bahia na década de 1950, as de Brasília nos anos 1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro, no começo dos anos 1980. Com projetos arquitetônicos e pedagógicos distintos, esses dois modelos tornaram-se referência na discussão sobre o tema. Não obstante, como amplamente demonstrado pela literatura (Nunes, 2009; Cavaliere, 2009; Moll et al., 2020), diferentes iniciativas de estados e municípios acabam sendo reconfigurados, interrompidos ou simplesmente extintos por serem considerados onerosos ou por não renderem os dividendos políticos esperados pelos dirigentes públicos locais.

No plano legal, a ampliação gradativa do tempo de permanência escolar, prevista nos art. 34 e 87, §5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), constaram na Meta 6 dos dois

últimos Planos Nacionais de Educação, mas ainda está longe de ser atingida¹. As razões não são meramente contingenciais, mas se devem, principalmente, à ausência de uma política de Estado que assegure a sua continuidade por meio de mecanismos que assegurem a efetiva colaboração entre os entes federados, conforme determina o artigo 211 da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Essa lacuna está na base dos recorrentes diagnósticos apontados em estudos deste campo: inexistência ou insuficiência de políticas intersetoriais envolvendo as áreas da educação, esporte, cultura, lazer, saúde e assistência social; dificuldades de reorganização curricular e de administração dos tempos e espaços escolares, infraestrutura precária, insuficiente ou inadequada; incompreensão dos objetivos e alcance da educação integral em tempo integral; necessidade de formação continuada e valorização dos profissionais de educação (Vasconcelos et al., 2021, Bernado, 2020).

O mais longo e consistente programa federal de educação em tempo integral, pós-LDB de 1996 – o Programa Mais Educação – também não foi capaz de superar esses desafios. A sua substituição pelo *Novo* Mais Educação, em 2016, no governo Temer, somado ao desmantelamento das políticas educacionais do (des)governo Bolsonaro, concorreram para a retração do número de escolas públicas neste formato. Em 2020 e 2021, os percentuais de escolas com jornada ampliada chegaram ao patamar mais baixo desde 2014: 20,5% e 22,4%, respectivamente (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024).

Em 2023, o governo federal retomou o projeto, desta vez sob a denominação de Programa Escola em Tempo Integral (ETI). De acordo com o monitoramento do Ministério da Educação (2024), 5.063 municípios já haviam aderido ao programa no ciclo 2023-2024, dentre os quais São Caetano do Sul, onde a presente pesquisa foi realizada. De natureza exploratória, a investigação analisou as condições de implementação do programa local na percepção de diretoras e diretores de escolas de ensino fundamental.

O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. A primeira apresenta um breve panorama das políticas e práticas de educação em tempo integral no Brasil, em diálogo com a literatura. Em seguida, são descritos o contexto educacional do município pesquisado e os procedimentos metodológicos que orientaram o estudo. A quarta seção expõe os resultados da pesquisa, em diálogo com estudos correlatos. Por fim, nas considerações finais, são discutidas as implicações desses achados para a consolidação dessa política enquanto projeto nacional.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: UMA POLÍTICA QUE PATINA

As Escolas Parque idealizadas por Anísio Teixeira permanecem no imaginário dos que defendem a educação integral em jornada expandida como experiência bem-sucedida. E não sem razão. De 1946 a 1949, no período em que o educador foi secretário da educação do estado da Bahia, as matrículas subiram de 120 mil para 250 mil alunos em todo o estado. Somente no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1966, 3770 crianças eram atendidas (Lima, 1978, p.150).

Pouco se comenta, porém, sobre obstáculos enfrentados à época para levar adiante o projeto de proporcionar aos estudantes mais pobres uma educação pública, gratuita e de qualidade, uma vez que “feria a tradição e a mentalidade dominantes”, na expressão de Hermes Lima (1978, p.147). O CE Carneiro Ribeiro foi inaugurado no bairro popular da Liberdade, em Salvador, em 1950, mas seria concluído somente 10 anos depois. E não pela firmeza de propósitos dos administradores de plantão com a justiça social, mas por obra da contingência que levou Anísio Teixeira a assumir a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), em 1952. Esse apoio foi fundamental para completar a obra, pois segundo o educador “a liberdade do administrador público é muito pouca” (Lima, 1978, p.152).

O projeto, inspirado no modelo das escolas projetadas por John Dewey, nos Estados Unidos, integrava formação intelectual, corporal, artística e moral, com base em uma pedagogia ativa e em uma concepção ampliada de cultura e educação. As atividades eram organizadas em dois turnos, em três pavilhões construídos numa área arborizada de 42 mil m², que abrigavam a Escola-Classe, destinada ao ensino de letras, ciências e matemática, e a Escola-Parque, com um setor socializante, destinado às artes

¹ A Meta 6 do próximo PNE foi modificada e ampliada, mas o Projeto de Lei 2614/2024, em tramitação no Congresso Nacional não foi votado até o momento da escrita deste artigo.

plásticas, educação física, teatro, biblioteca, jornal, rádio, artesanato, entre outras. “Tive a oportunidade de visitar o Centro na plenitude de seu funcionamento – comentou Hermes Lima - em biografia das realizações de Anísio. “Era uma coisa diferente e emocionante. Ali estava um modelo de escola primária que poderia disseminar-se pelo país adaptado às circunstâncias locais” (Lima, 1978, p.152). Três décadas depois, Clarice Nunes apontou a razão pela qual experiências semelhantes foram descaracterizadas ao longo do tempo: “Como as políticas educacionais consequentes são de longo e médio prazos, as obras consideradas inovadoras acabam, com a descontinuidade dos governos, assimiladas pela inércia das demais instituições.” (Nunes, 2009, p.129).

Experiências inovadoras, como a dos ginásios vocacionais da rede estadual de São Paulo, entre 1961 e 1969, também foram interrompidas. No caso paulista, na verdade extinta sob o regime militar, com a justificativa de que o projeto além de elitista era muito oneroso (Chiozzini, 2014). A ideia foi retomada quando o antropólogo Darcy Ribeiro criou os CIEPs no período em que foi secretário da educação do estado do Rio de Janeiro no governo de Leonel Brizola, já em meio à redemocratização do país no começo dos anos 1980. Pesquisa realizada nessas escolas duas décadas depois mostrou que a o espírito do projeto original já estava muito longe “das concepções e práticas dos professores que trabalhavam cotidianamente naqueles espaços educativos” (Coelho, Hora, 2009, p.183). Ausência de profissionais capacitados para as atividades diversificadas do currículo e de investimentos para manter as condições básicas de funcionamento das escolas em tempo integral mostrava “o descaso do poder público em relação à infraestrutura mínima de apoio a instituições escolares daquele porte e importância educacionais” (Coelho, Hora, 2009, p. 186).

Outros programas, de caráter mais assistencialista do que pedagógico, também tiveram vida curta, como o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), implantado em São Paulo (1986 e 1993), e os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC), proposto pelo governo Collor (1990-1992). Esses dois casos são exemplos de projetos que serviram como “vitrines políticas, pois à custa de muita propaganda nos meios de comunicação, convenciam a população de que seriam a melhor solução para melhorar a qualidade da educação pública, favorecendo ainda mais, o clientelismo político no país”(Guimarães, Souza, 2018, p.168).

Em 2007, na contramão de um contexto econômico e político já muito marcado pelas políticas neoliberais implementadas na década anterior, o governo federal lançou o Programa Mais Educação. Orientado por uma perspectiva de educação integral e inclusiva, o programa visava reduzir a reprovação e a evasão escolar, a distorção idade-série e as desigualdades sociais e educacionais (Brasil, 2007). Jacqueline Moll, coordenadora do Mais Educação na gestão de Fernando Haddad no Ministério da Educação, recorda o esforço feito para envolver os governos subnacionais, com apoio de universidades federais, para construir um projeto de escola em tempo integral comprometido com a formação integral dos estudantes.

No âmbito do currículo, desenhou-se uma ampliação dos campos de conhecimento e práticas a serem vivenciados no cotidiano das escolas, a partir de escolhas coerentes com seus projetos político-pedagógicos, envolvendo muitas possibilidades a partir dos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Comunicação e Uso de Mídias, Cultura e Artes, Direitos Humanos em Educação, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Educação Econômica, Esporte e Lazer, Cultura Digital, Educação Ambiental e Promoção da Saúde. (Moll, 2018, p.26-27).

Em 2015, 31,4% das escolas públicas brasileiras funcionavam nesse formato. Mas o projeto sofreria os reveses das conturbações políticas iniciadas em 2013 que culminaram com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016. O *Novo Mais Educação*” do governo Temer teve como foco a ampliação da jornada escolar do ensino médio visando o reforço das aprendizagens em Matemática e Língua Portuguesa. O período seguinte seria ainda mais nefasto para a educação brasileira, pois o principal propósito do governo Bolsonaro foi substituir as políticas sociais e educacionais progressistas por uma agenda eminentemente ideológica. De acordo com o cientista político Fernando Abrúcio, mais do que guiar-se pelo “mercado”, o bolsonarismo erigiu a família como categoria central de seu plano educacional, chegando a defender o *homeschooling* como proposta educativa. Para o autor, “Se levado a cabo, um modelo como esse levaria à redução do caráter público das escolas, num caminho inverso ao processo de

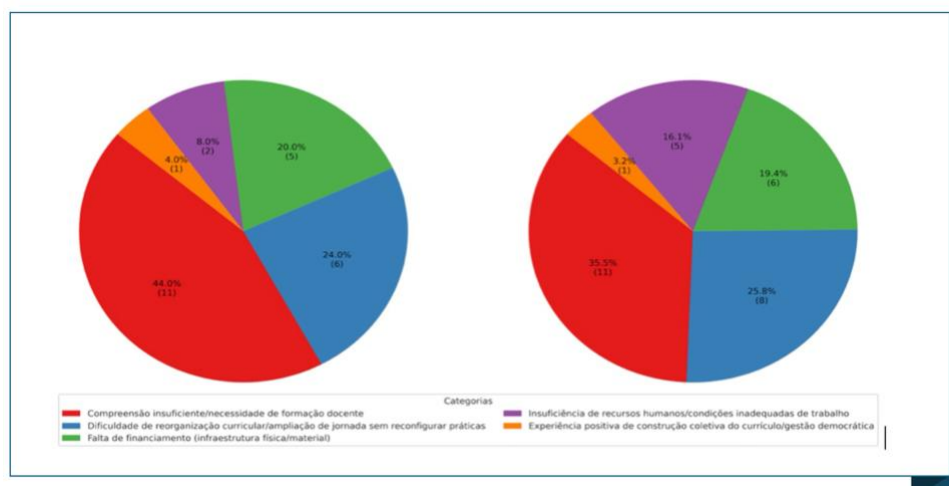
institucionalização da Educação desde o século XIX, que garantiu a laicidade, a cientificidade e o pluralismo do ensino” (Abrúcio, 2021, p.264).

No que diz respeito às escolas de tempo integral, o reacionarismo que marcou os anos 2019-2022, agravado pelos efeitos da pandemia de Covid-19, foi responsável pela queda do percentual de escolas nesse formato para 18,2% em 2022. Após as conturbadas eleições presidenciais daquele mesmo ano e da tentativa de golpe de Estado, em janeiro de 2023, o governo Lula 3 iniciou a tarefa de reconstrução das políticas sociais do país. Na educação, criou o Programa Escola em Tempo Integral, (ETI), por meio da Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023, com o objetivo de retomar essa política em nível nacional.

Para reconstruir o cenário das condições de implementação do projeto de educação em tempo integral entre 2009 e 2022, realizamos um levantamento de estudos correlatos publicados nesse período, considerando as seguintes dimensões: infraestrutura física e material das unidades escolares, reorganização curricular e dos tempos escolares; formação e condições de trabalho dos profissionais de educação. As buscas foram realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e nas bases de dados de artigos científicos da Scielo, Web of Science (WoS) e Scopus, a partir da combinação de operadores booleanos relacionados às dimensões mencionadas. Foram localizados 110 trabalhos entre teses, dissertações e artigos científicos, e após a remoção de duplicidades daqueles que não se relacionavam diretamente ao foco deste estudo, foram analisadas 32 produções, nas quais identificamos os seguintes eixos temáticos predominantes: a) compreensão insuficiente da proposta de educação integral em tempo integral; b) dificuldades de reorganização curricular; c) falta de financiamento em infraestrutura física e material das escolas; d) insuficiência de recursos humanos e/ou condições inadequadas de trabalho; e) experiências positivas de implementação. Os gráficos 1 e 2 oferecem uma visão da frequência desses temas no conjunto dessas produções.

Gráfico 1 – Dissertações/teses

Gráfico 2 – Artigos/ensaios



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras com base nos dados da pesquisa (2025)

Como é possível observar, as experiências consideradas “bem-sucedidas” são muito pouco frequentes (Campos, Branco e Daniel, 2016; Autor, XXX). Nos dois conjuntos prevalece a ênfase na incompreensão do conceito de educação integral em tempo integral, que se articula às dificuldades de reorganização curricular e dos tempos escolares. Por consequência, grande parte dos trabalhos aponta a necessidade de formação continuada dos profissionais para atuarem nessa perspectiva pedagógica.

Do ponto de vista da distribuição geográfica, a maior parte dos estudos concentra-se nas regiões Sudeste e Centro-Oeste (Ferreira, Rees, 2015, Arruda, 2017, Crespam, 2018, Alberdi, 2020; Galdi, Garcia, 2022), cujas problematizações predominantes giram em torno do currículo e das práticas pedagógicas. Já nas regiões Norte e Nordeste sobressaem a escassez de infraestrutura, de recursos humanos e a discussão sobre a função eminentemente assistencialista das escolas de tempo integral (Rodrigues, 2017; Ferreira, Rodrigues; Oliveira, 2018).

A leitura longitudinal dos trabalhos revela a expansão desse campo investigativo ao longo do tempo, acompanhando de forma crítica a implementação de programas de jornada escolar ampliada, tanto por iniciativa da União como das esferas subnacionais. As conclusões desses estudos convergem para a questão da desarticulação política decorrente das características do pacto federativo brasileiro. No entendimento de Carlos Roberto Jamil Cury, os “jogos de poder” entre os entes federativos é um dos principais motivos da dificuldade de criação de um Sistema Nacional de Educação.

Um sistema nacional de educação teria de alavancar o papel da União com uma maior presença no âmbito da educação básica e no âmbito das redes privadas dos sistemas de ensino (...) Nasceram daí as dificuldades para a implantação de um "sistema nacional de educação". Afinal, a organização de um sistema educacional é tanto a busca por organização pedagógica quanto uma via de jogo de poder. Por isso, cada vez que esse assunto foi pautado em constituintes, leis de diretrizes e bases, planos nacionais de educação e fundos de financiamento, ele foi motivo de intensos debates e polêmicas, sobretudo quando o adjetivo *nacional* entrou em pauta (Cury, 2008, p1199-1200)

As características da cultura política e do modelo de organização administrativa do nosso federalismo são apontados por vários cientistas políticos e da educação como o grande obstáculo para a institucionalização das políticas de Estado no Brasil. Isso porque, historicamente, sempre houve uma grande fragmentação do poder, concentrado nas mãos dos estados, que enfraquece a capacidade de coordenação do governo federal (Arreche, 2002; Abrúcio, 2022; Dourado, 2013). Esse modelo abre espaço para “ajustes e encurtamentos” - na expressão de Barbosa (2014) – na pactuação de estados e municípios com os programas federais. Distorções dos princípios e objetivos da política e ações improvisadas em nível local são consequências desse processo, como apontado por Coelho, Guillarducci e Mól (2019).

Um dos esforços empreendidos pelo governo central para compensar essa lacuna foi o Plano de Ações Articuladas (PAR), criado em 2007, na tentativa de operacionalizar o regime de colaboração entre União, estados, municípios e distrito federal. Apesar dos avanços reconhecidos, estudos como os de Souza e Batista (2016) e Souza et al., (2017) apontam que a descontinuidade de muitas ações, atribuídas a falhas da assistência técnica e/ou à insuficiência de recursos financeiros contribuem para a persistência desse quadro. A experiência recente da rede municipal de São Caetano do Sul não foge a essa regra, apesar dos excelentes indicadores oficiais de desempenho das escolas e dos vultosos aportes de recursos investidos em educação pela administração local.

CONTEXTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

São Caetano do Sul é um dos 7 municípios que integram o ABC Paulista, sub-região sudeste da Região Metropolitana de São Paulo. É uma das cidades de maior densidade demográfica do país (10.805 hab./km²), concentrando cerca de 165 mil habitantes em apenas 15,3 km². São Caetano se destaca pelos elevados índices de qualidade de vida: 99,95% dos domicílios são atendidos por esgotamento sanitário adequado; 89,27% das vias públicas são arborizadas; a taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos é de 98,51%; e a de analfabetismo é a menor entre cidades de médio porte do país: 1,2%. O salário médio mensal dos trabalhadores, em 2021, era de 3,2 salários-mínimos e a taxa de ocupação da população 73,5% (IBGE, 2025).

Apesar desses indicadores positivos, bolsões de pobreza contrastam com as “ilhas de riqueza” das áreas nobres da cidade. Os moradores mais pobres vivem em ruas sem asfalto, em bairros próximos ao rio Tamanduateí, frequentemente afetados pelas enchentes na região sem infraestrutura urbana adequada.

Imagem 1 – O lado oculto do IDH de São Caetano do Sul



Fonte: imagem reproduzida do canal da BBC Brasil do Youtube (2024)

<https://www.youtube.com/watch?v=72xeg4nL-ls>

Conforme relato de uma liderança comunitária, entrevistada pela BBC Brasil, em 2024, muitos moradores enfrentam barreiras para acessar serviços públicos municipais, sendo exigida comprovação de residência para a utilização de escolas e centros esportivos. “A única coisa que não proibem de usar são os parques.” (Fellet; Lima, 2024).

A rede municipal de ensino é composta atualmente por 46 escolas de educação infantil, 20 de ensino fundamental e apenas uma de ensino médio. Conforme o Censo Escolar de 2024, contava com 5.901 matrículas na educação infantil, 6.547 nos anos iniciais e 5.767 nos anos finais do ensino fundamental. A oferta de educação em tempo integral no ensino fundamental era de apenas 8 escolas, em 2019. Em 2023, com a adesão ao Programa ETI, o município criou o Programa São Caetano Integral (Lei n. 6.170/2023), ampliando de 25 para 35 horas semanais a jornada escolar das outras 12 unidades, que puderam optar entre dois modelos: jornada diária de 7 horas ou distribuição das 35 horas com um dia em período integral e os demais em meio período, definidos em diálogo com a comunidade (Tunes, 2023, n.p.).

A súbita mudança exigiu ajustes na rotina de professores, gestores, alunos e famílias, reorganização dos tempos e espaços escolares, além de maior atenção à segurança, alimentação e à circulação dos estudantes dentro e fora das escolas. Nesse contexto, tornou-se fundamental investigar como se deu esse processo, identificando os principais desafios enfrentados pela gestão.

A pesquisa, de natureza exploratória e descritiva, foi realizada por meio de um questionário eletrônico com 43 questões fechadas e abertas², aplicado entre 3 de dezembro de 2024 e 15 de janeiro de 2025 aos diretores das 20 escolas municipais de ensino fundamental de São Caetano do Sul. No total, 12 responderam ao instrumento, representando 60% das unidades participantes do PSCI. As questões fechadas foram analisadas por meio de estatística descritiva simples, e as abertas de acordo com as técnicas de análise de conteúdo (Franco, 2008).

AVANÇOS E LIMITES DA POLÍTICA MUNICIPAL

Após o tratamento dos dados, as informações foram organizadas em seis categorias temáticas: (i) perfil profissional dos(as) gestores(as) e características da comunidade; (ii) infraestrutura e recursos e materiais; (iii) organização curricular e dos tempos escolares; (iv) formação e apoio institucional; (v) recursos humanos e condições de trabalho; (vi) desafios da jornada ampliada e impactos na rotina escolar. Para facilitar a compreensão de como essas dimensões se articulam entre si, elas foram agrupadas em três blocos temáticos descritos e analisados a seguir.

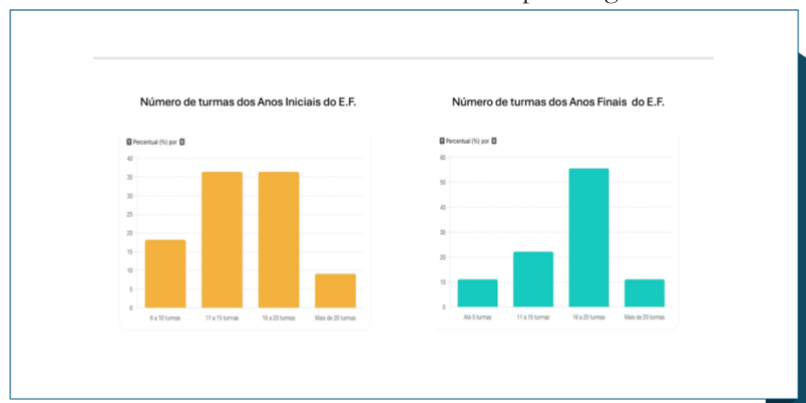
Perfil profissional da gestão e características da comunidade

² A pesquisa, autorizada previamente pela Secretaria de Educação de São Caetano, foi dispensada de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, de acordo com os termos da Resolução n° 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Confirmando a predominância feminina nas escolas da educação básica e a sub-representação de grupos étnico-raciais minorizados em cargos de liderança, 75% do(as) respondentes são mulheres, entre 41 e 60 anos (67%), majoritariamente brancas (83%). O grupo possui uma trajetória consolidada na gestão escolar: 41,7% entre 5 e 10 anos e 1/3 com mais de dez anos na função. A titulação acadêmica é elevada: todos(as) fizeram algum curso de especialização, em nível de pós-graduação, sendo que 1/3 possui título de mestre. Esse perfil profissional, compatível com os níveis de escolarização da população de São Caetano do Sul, contrasta com a realidade da maioria dos municípios brasileiros.

Quanto às características da comunidade, a realidade desta rede municipal é bastante peculiar. As escolas de maior porte não se localizam nas áreas mais pobres: das 12 unidades representadas na amostra, 8 situam-se na parte “alta” da cidade, em bairros de classe média e alta; e 4 na parte “baixa”, próximas ao rio e da divisa com bairros periféricos de São Paulo e Santo André. Somente uma possui menos de 300 alunos; 4 atendem entre 300 e 500 estudantes; e 7 (58,3%) contam com mais de 500 matrículas. Essa distribuição se reflete na quantidade de turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, como se observa nos Gráficos 3 e 4.

Gráficos 3 e 4 – Porte das Escolas em Tempo Integral - SCS-2024



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras com base nos dados da pesquisa (2025)

Ocorre que o município tem 8.602 famílias inscritas no Cadastro Único dos programas sociais do governo federal, das quais 3.905 têm renda mensal de até meio salário mínimo (Brasil, 2025). Mas, ao serem questionados(as) sobre o perfil socioeconômico dos alunos, 63,6% indicaram que a renda predominante das famílias é entre 2 e 5 salários mínimos; e 36,4%, entre 5 e 10 salários mínimos. Chamou a atenção a ausência de menção a beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF), uma vez que o município registra 3.473 inscritas no programa, responsáveis por 2.331 crianças de 6 a 15 anos. Essa discrepância pode revelar tanto uma sub-representação da população de baixíssima renda nas escolas pesquisadas quanto desigualdades de acesso e permanência de crianças e jovens são-caetanenses na rede municipal.

Esse cenário reflete transformações urbanas que alteraram o perfil socioeconômico de São Caetano do Sul nas últimas décadas. Como observou a arquiteta Ana Paula Borges, em reportagem da BBC Brasil (Fellet; Lima, 2024), a desindustrialização da região do ABC Paulista e a valorização imobiliária decorrente da expansão do setor de serviços nas últimas décadas elevaram o custo de vida e forçaram o deslocamento da população de baixa renda para municípios vizinhos. Esse processo de “expulsão urbana” indica que fatores territoriais e econômicos incidem sobre as condições de acesso e permanência dos mais pobres nas escolas do município. Com efeito, os contrastes sociais, ofuscados pelo alto IDH da cidade (0,862), se reflete nas condições de oferta de escolas de tempo integral dependendo do território onde estão localizadas.

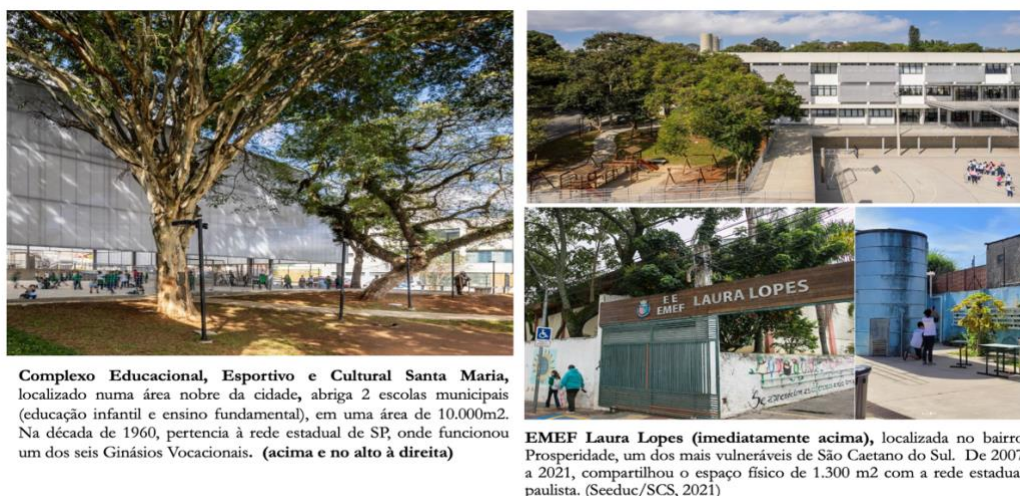
Infraestrutura, recursos humanos e (re)organização curricular

A rede municipal de São Caetano do Sul é reconhecida como uma das melhores do país, de acordo com dois critérios fundamentais: infraestrutura das escolas e nível de aprendizado dos alunos em

Língua Portuguesa e Matemática, medido pelo Ideb. Os respondentes da pesquisa foram unânimes em afirmar que suas escolas possuem refeitório, cozinha equipada, banheiros adequados e acessíveis para pessoas com deficiência. Praticamente a totalidade (91,7%) relatou dispor de salas de aulas suficientes e adequadas ao número de alunos, quadras esportivas e salas de recursos para atendimento educacional especializado³. A maioria (83,3%) possui salas de leitura e lousas digitais nas salas de aula convencionais. Ademais, 75% contam com laboratório para o ensino de ciências.

De fato, algumas escolas da rede municipal apresentam padrões estruturais comparáveis aos de instituições privadas de elite, como é o caso do Complexo Educacional Santa Maria, concluído em 2022. Com arquitetura moderna, ambientes iluminados, horta e alimentação saudável, a unidade passou a atrair famílias de classe média e alta da cidade. Em agosto de 2025⁴, a Prefeitura inaugurou outro complexo semelhante, também localizado na parte “alta” da cidade. Escolas mais antigas, embora bem cuidadas, não oferecem as mesmas condições de infraestrutura aos alunos das zonas periféricas, como ilustra a imagem 2.

Imagem 2 – Escolas Municipais de São Caetano do Sul



Complexo Educacional, Esportivo e Cultural Santa Maria, localizado numa área nobre da cidade, abriga 2 escolas municipais (educação infantil e ensino fundamental), em uma área de 10.000m². Na década de 1960, pertencia à rede estadual de SP, onde funcionou um dos seis Ginásios Vocacionais. **(acima e no alto à direita)**

EMEF Laura Lopes (imediatamente acima), localizada no bairro Prosperidade, um dos mais vulneráveis de São Caetano do Sul. De 2007 a 2021, compartilhou o espaço físico de 1.300 m² com a rede estadual paulista. (Seeduc/SCS, 2021)

Fonte: imagens adaptadas de ArchDaily (2022) e do site da Prefeitura de SCS (2021)

Em relação à adequação das instalações físicas às atividades em tempo integral, as opiniões dos(as) gestoras não são unânimes: 58,3% consideram que são adequadas; 33,3 % que são parcialmente adequadas e apenas uma escola (8,3%) foi avaliada como muito adequada. Alguns depoimentos mostram os problemas a serem superados.

O prédio da escola é bastante antigo (104 anos!) e necessita de vários reparos (Diretor 1)

Ampliamos a jornada, mas não temos espaços suficientes para acolher os alunos nas atividades do contraturno. Estamos usando a biblioteca como sala de oficina, e o refeitório é pequeno para a demanda. (Diretora 2)

As salas ambiente são pequenas, é preciso mais espaço para atividades de recreação. (Diretora 4)

No que tange, aos espaços voltados à cultura, ao lazer e às atividades esportivas, como auditórios, quadras de jogos e áreas de convivência, apenas uma escola se considerou plenamente contemplada. Infere-se que os investimentos municipais em infraestrutura física e material na rede são prioritariamente destinados às atividades que impactam o desempenho dos estudantes nas avaliações, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. Por meio do programa EducaTech⁵, por exemplo, a

³ 50% afirmou que a infraestrutura para alunos com deficiência precisa passar por melhorias.

⁴ O complexo, construído em terreno de cerca de 4.700 m², abriga 2 escolas (de educação infantil e de ensino fundamental), possui três blocos com iluminação e aquecimento de água por energia solar, para atividades educativas e culturais, auditório, quadra poliesportiva, salas para oficinas de ateliê, estúdio de gravação e centro de difusão científica, tecnológica e cultural. O custo do projeto foi de R\$ 74,6 milhões (Baena, 04/08/2025).

⁵ O investimento do programa educacional foi de R\$ 25 milhões (ABCD Jornal, 2023)

prefeitura equipou, em 2023, as salas de aula com lousas digitais e adquiriu 5.550 chromebooks, distribuídos proporcionalmente ao número de alunos do ensino fundamental e médio (Jacyneto, 2023).

Com relação aos quadros de profissionais e às suas condições de trabalho, professores sobrecarregados, insuficiência de funcionários e a inconstância dos “oficineiros” foram apontados como os principais desafios. Neste quesito a situação da rede de São Caetano não difere muito do que dizem outros estudos (Silva, 2013; Bernado; Clementino; Oliveira, 2017; Vasconcellos, 2017; Bernado, 2020; Galdi; Garcia, 2022). A falta de integração entre as equipes e de formação específica dos profissionais responsáveis pelas atividades do contraturno, são “queixas” recorrentes, o que confirma a confusão entre educação integral e escola de tempo integral.

A confusão que se faz é muito grande, fala-se de escola de tempo integral quase como um nome fantasia. O tempo pode ser ampliado, a corda do tempo pode ser esticada sem que se faça educação integral, focando-se no reforço de determinadas disciplinas escolares a serem avaliadas, em um círculo vicioso que retira da escola a perspectiva de sua função social e cidadã. [...] Sabemos que o tempo das 4 horas diárias é insuficiente. Portanto, a ampliação do tempo é uma condição, mas não pode ser o marcador da educação integral, assim como a ampliação dos espaços. Deseja-se uma escola para além dos espaços das salas de aula, na perspectiva de salas ambiente, de oficinas, de laboratórios, espaços de arte, hortas, jardins e espaços para além dos muros escolares. (Moll et al., 2020, p.2098-2100).

Esse diagnóstico, apontado por diferentes autores (Cavaliere, 2009, Leclerc; Moll, 2012, Arroyo, 2010; Grimm; Gonçalves, 2020), é acentuado pela ausência ou fragilidade de ações intersetoriais para garantir a integração curricular e a expansão das atividades educativas para além dos muros da escola. Conforme explica Jacqueline Moll, este é um aspecto estratégico da política, mas ainda muito sensível às disputas conceituais, pedagógicas e políticas.

A intersetorialidade é estratégica para que se possa articular territórios educativos, construindo interfaces entre as políticas de museus, de bibliotecas, de cinematecas, de leitura, de direitos humanos, de consciência ambiental, entre outras, para colocar em diálogo as políticas educacionais com as políticas de assistência social, de saúde, de geração de emprego e renda, de infraestrutura urbana, de combate à fome, na perspectiva de construir respostas estatais robustas para os problemas que a população enfrenta. [...] O debate da Educação Integral é eminentemente político, diz da responsabilidade, do esforço, da intenção do país, dos governantes, nos diferentes tempos, para avançar e construir a possibilidade de elevação cultural, educacional e política do povo brasileiro (Moll et al., 2020, p.2103-07).

No que se refere à organização curricular e dos tempos escolares, verificou-se uma pluralidade de arranjos, que resultaram em uma fragmentação curricular na maior parte dos casos. Nos anos iniciais do ensino fundamental, 66,7% mantiveram sete horas diárias de permanência dos alunos, enquanto nos anos finais somente 25% delas foram atendidas. De acordo com a imprensa local, a lista de prestadores de serviços selecionados para as oficinas culturais do Programa São Caetano Integral foi divulgada no final de julho de 2024 (Repórter Diário, 2024), o que significa que só começaram a atuar no segundo semestre letivo. Não surpreende que 75% tenham afirmado não ter contado com equipes de apoio suficiente e que, em diversos casos, as oficinas acabaram funcionando como atividades paralelas ao currículo regular, como afirmou uma diretora:

A proposta é boa, mas na prática o contraturno acontece sem articulação com o turno regular. São atividades isoladas, que não dialogam com o que é trabalhado nas aulas.

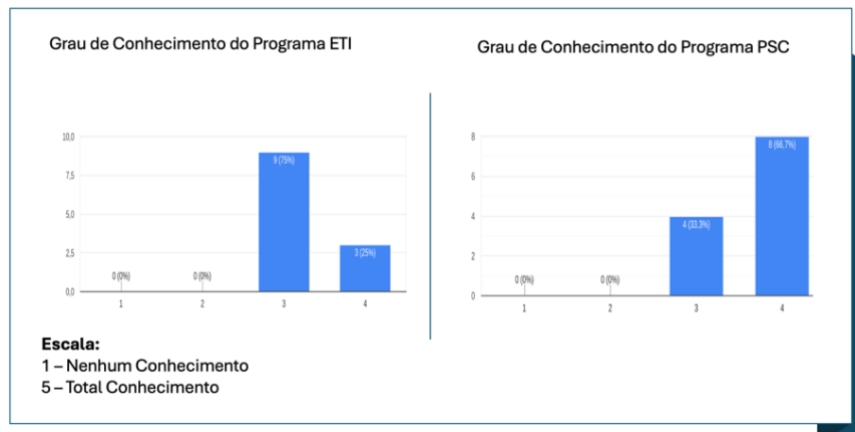
Em suma, as três dimensões analisadas neste bloco temático sugerem que a política local não foi acompanhada de investimentos estruturais prévios para que as escolas fossem igualmente capazes de efetivar plenamente os propósitos do programa.

Desafios e impactos do Programa na ótica dos(as) diretores(as)

Este bloco temático focalizou a percepção dos(as) gestores sobre a formação e apoio recebidos para colocar o programa em prática, bem como os principais desafios e impactos da proposta

na rotina escolar. Para tanto, duas questões formuladas em formato de escala Likert procuraram avaliar o grau de conhecimento dos(as) participantes sobre os objetivos e diretrizes dos programas ETI (do governo federal) e do PSCI (municipal). Os dados obtidos evidenciaram que o conhecimento da política nacional é significativamente menos consistente do que o do programa municipal (gráficos 5 e 6). Com relação ao apoio e orientações recebidas da Seeduc, a avaliação se dividiu: 50% afirmaram ter recebido apoio e 50% disseram que não. Mas, em contraste, a atuação das supervisoras de ensino junto às escolas foi bem avaliada por 75%

Gráficos 5 e 6 – Grau de Conhecimento sobre as políticas de Educação em Tempo Integral

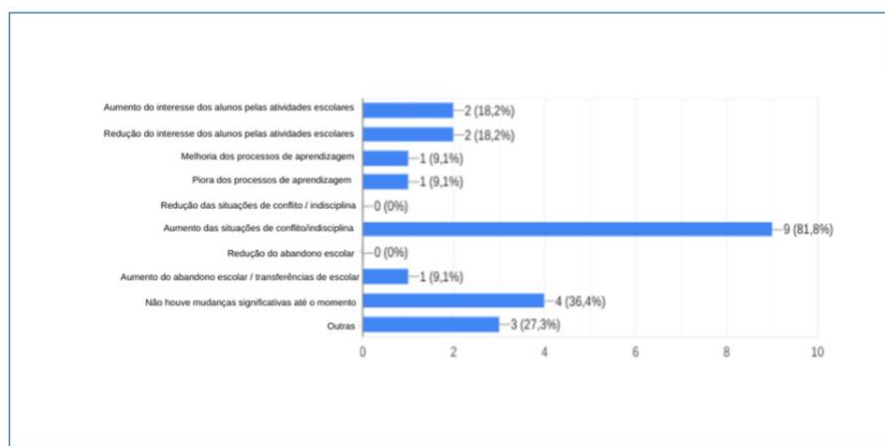


Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2025)

Uma surpresa quanto aos desafios enfrentados foi que 75% dos(as) respondentes mencionaram a inadequação da infraestrutura das escolas; o segundo maior desafio apontado foi a insuficiência de prestadores de serviços de limpeza, segurança, cozinheiros (66,7%) – que na rede são terceirizados - e da área pedagógica (58,3%). A falta de monitores suficientes para as oficinas culturais e o absenteísmo docente, principalmente por questões de saúde, foram outros dois pontos destacados quando solicitados(as) a indicar sugestões para o aperfeiçoamento do programa, como ilustram essas falas: *“É preciso mais investimento em recursos humanos”*. *“A escola precisa de material humano! Ampliar o número de professores especialistas”*.

O baixo engajamento dos alunos e das famílias também foi mencionado, respectivamente, por 33,3% e 41,7% dos(as) respondentes. Embora menos frequente, este aspecto parece relevante, pois a ampliação da jornada escolar exige um pacto coletivo que nem sempre é compreendido ou aceito pela comunidade. Por fim, com o objetivo de identificar os efeitos do Programa “São Caetano Integral” na rotina escolar, a última parte do questionário foi composta por uma questão fechada e três abertas, cujas respostas possibilitaram compreender os aspectos que, na opinião dos(as) gestores(as), favoreceram ou dificultaram o alcance dos objetivos. O gráfico 7 permite observar as mudanças mais e menos observadas na opinião dos(as) gestores(as).

Gráfico 7 – Mudanças percebidas na escola no 1º ano do PSCI



Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2025).

O ponto que mais chama a atenção no gráfico 7 é a percepção de que as situações de conflito cresceram com a jornada ampliada (81,8%). Este dado pode indicar que aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola, sem as condições necessárias, agrava as tensões interpessoais, fenômeno que se intensificou no período pós-pandemia. Outro dado significativo é que para 36,4% o programa não promoveu mudanças significativas, o que pode tanto refletir expectativas frustradas, como a percepção de que mudanças estruturais precisam ser feitas para aprimorar a proposta.

Nas demais alternativas evidencia-se não apenas uma dispersão de opiniões, mas contrastes significativos entre as escolas da rede: enquanto 18,2% apontaram maior interesse dos alunos e melhoria nas aprendizagens dos alunos (9,1%), outros 18,2% identificaram exatamente o contrário: queda de interesse, piora no desempenho (9,1%) e até mesmo o aumento do abandono escolar (9,1%).

É plausível pensar que tais divergências estejam associadas às condições específicas de cada unidade escolar, que envolvem todos os aspectos analisados. É também possível supor que percepções mais negativas reflitam a maior precariedade daquelas situadas nos territórios mais vulneráveis que, pelo menos até o momento, não receberam a mesma atenção e investimentos das escolas municipais de elite. Se essas hipóteses estiverem corretas, conclui-se que, mesmo na cidade com o maior IDH do país, as desigualdades sociais implicam diferentes arranjos institucionais dependendo de onde estiverem localizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência de São Caetano do Sul evidencia que o Programa Escola em Tempo Integral - localmente denominado Programa São Caetano Integral - reproduziu, no primeiro ano de sua implementação, tensões e contradições observadas ao longo do tempo em redes públicas de diferentes regiões do país. A principal refere-se à distância entre o ideal da educação integral — concebida como formação plena do sujeito em suas múltiplas dimensões — e a simples ampliação do tempo de permanência no ambiente escolar, frequentemente utilizada como estratégia para reforço das aprendizagens (Cavaliere, 2009; Leclerc; Moll, 2012; Moll et.al, 2020).

Ainda que a rede pesquisada disponha de instalações físicas, materiais e de profissionais com qualificação acadêmica bem superiores à média nacional, os resultados revelam inequidades internas persistentes. As escolas das áreas centrais e de maior renda apresentam estruturas modernas, equipadas e atrativas, enquanto as dos territórios periféricos enfrentam limitações de espaço, sobrecarga de trabalho, escassez de profissionais de apoio pedagógico e administrativo. Nesse cenário, a população mais pobre tende a permanecer restrita às restritas oportunidades oferecidas nas zonas menos abastadas da cidade, reforçando a distância entre o discurso da democratização e práticas excludentes que, ao invés de promoverem a justiça social e reduzirem desigualdades, acabam por acentuá-las.

As condições de implementação da escola de tempo integral, em suas mais diversas dimensões demonstradas neste estudo, confirmam as fragilidades estruturais desta política que, em grande parte, dependem de planejamento e coordenação conjuntas. Como já assinalaram Arrechte (2002) Cury (2008) e Dourado (2013), a inexistência de um regime de colaboração sólido impede a consolidação de

políticas sociais e educacionais duradouras e equitativas. A adesão dos municípios aos programas federais - em muitos casos motivada por interesses financeiros – ocorre sem o devido planejamento, produzindo improvisações e arranjos locais dependentes da capacidade técnica e/ou orçamentária de estados e municípios, em geral, limitadas.

Outro aspecto recorrente é a ausência de ações intersetoriais capazes de articular cultura, esporte, saúde, assistência social e direitos humanos seguindo os princípios das cidades educadoras (Arroyo, 2010; Moll et al., 2020). Neste quesito, a presente pesquisa também mostrou falhas, e não apenas pela morosidade com que outros setores públicos foram mobilizados. O silêncio dos(as) gestores(as) sobre atividades em espaços culturais, esportivos, de lazer e convivência proporcionados pela cidade evidencia essa falha no caso estudado. As atividades “extracurriculares” ocorreram intramuros e, no mais das vezes, no contraturno das aulas regulares. Isso demonstra a manutenção de um currículo fragmentado e da força das práticas pedagógicas convencionais que não fazem interface com outras atividades educativas que poderiam ampliar a potência formativa da escola e seus vínculos com a comunidade.

Quanto à frequente descontinuidade das políticas educacionais, em São Caetano do Sul não foi diferente. Com a mudança de gestão municipal, em 2025, a o PSCI foi revogado no primeiro mês do novo mandato e substituído pelo Programa Aprender Mais. O atual programa, desvinculado do governo federal, faculta às escolas aderirem ou não à proposta em acordo com a comunidade. O exercício dessa “autonomia” - amparada no pacto federativo brasileiro - submete as políticas de educação às oscilações político-partidárias e enfraquece a sua institucionalização em prol do interesse público.

A aprovação do Projeto de Lei Complementar nº 235/2019 - às vésperas da conclusão deste artigo - que institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) representa um marco histórico na trajetória das políticas educacionais brasileiras. A texto legal prevê a criação da Comissão Intergestores Tripartite da Educação (Cite) e de Comissões Intergestores Bipartites da Educação (Cibes), destinadas à negociação e à pactuação entre os três níveis de governo. Trata-se, sem dúvida, de um avanço normativo importante frente às fragilidades federativas que tanto comprometem a consolidação das políticas educacionais como políticas de Estado.

O grande desafio que se impõe, a partir de agora, será a construção de uma cultura política capaz de superar as disputas político-partidárias e a fragmentação administrativa que historicamente têm dificultado a efetivação do regime de colaboração previsto na Constituição Federal de 1988. Somente com um pacto federativo efetivo será possível garantir diretrizes estáveis, financiamento adequado e a continuidade das políticas públicas. No caso da educação integral de tempo estendido, espera-se que este seja o primeiro passo para que as promessas se tornem expressão concreta do compromisso do Estado brasileiro com o direito à educação e com a justiça social. Sem essa base, a educação integral, como concebida por Anísio Teixeira e outros pioneiros, seguirá como um projeto civilizatório a ser concretizado.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. *Bolsonarismo e Educação: quando a meta é desconstruir uma política pública*. In: AVRITZER, F.K., MARONA, M. Orgs.). *Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p.255-269

ABRÚCIO, Fernando Luiz. Federalismo brasileiro e projeto nacional: os desafios da democracia e da desigualdade. *Revista USP* São Paulo n. 134, p. 127-142, 2022. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2022/08/7-Fernando-Abrucio.pdf>> Acesso em: 08/09/2025

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. *Educação & Sociedade*, v.23, n.80, p.25-48, 2002. <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000003>>

BAENA, Gustavo. Tite entrega novo Complexo Educacional, Esportivo e Cultural em São Caetano. *ABC Sociedade*, 04/08/2025. Disponível em: <<https://blogdobaena.com.br/tite-entrega-novo-complexo-educacional-esportivo-e-cultural-em-sao-caetano/>> Acesso em: 08/10/2025.

BERNADO, Elisângela da Silva. Educação em tempo integral: alguns desafios para a gestão escolar. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 15, n. 1, p. 79–94, 2020. <<https://doi.org/10.21723/riace.v15i1.12116>>

BERNADO, Elisângela da Silva; VASCONCELLOS, Katia Regina Teixeira. Formação continuada em uma escola de tempo integral: notas sobre um estudo de caso. *Revista Contrapontos*, v. 17, n. 4, p. 744–760, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/10855>> Acesso em: 01/08/2025

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2001.

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. Brasília: DF, 2007.

BRASIL. *Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023*. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. *Relatório do Programa Bolsa Família e Cadastro Único* [São Caetano do Sul/SP], 2025. Disponível em: <<https://aplicacoes.cidadania.gov.br/ri/pbfcad/relatorio-completo.html>> Acesso em: 08/10/2025.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. 10 Anos do Plano Nacional de Educação. Relatório Técnico, 2024. Disponível em: < <https://campanha.org.br/acervo/> > Acesso em: 25/09/2025

CAMPOS, Marília Andrade Torales; BRANCO, Veronica; DANIEL, Leziany Silveira. A organização do espaço e do tempo educativo-escolar: análise de uma experiência de educação integral. *Reflexão e Ação*, v. 24, n. 2, p. 100–118, 2016. <<https://doi.org/10.17058/rea.v24i2.6333>>

CAVALIERE, Ana Maria. *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51–63, 2009. < <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2220>>

CHIOZZINI, Daniel F.. As mudanças curriculares dos ginásios vocacionais de São Paulo: da ‘integração social’ ao ‘engajamento pela transformação’. *Rev. bras. hist. educ.*, Maringá-PR, v. 14, n. 3 (p. 13-44), 2014. < <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v14i3.471> >

CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Novos sujeitos docentes e suas condições de trabalho: uma comparação entre o Programa Escola Integrada e o projeto Educação em Tempo Integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 99, p. 99–113, 2017.

COELHO, Lígia Martha C. C.; HORA, Dinair Leal da. Educação integral, tempo integral e currículo. *Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS, n. 27, p. 177-192, 2009. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/202/89>> Acesso em 08/08/2025

COELHO, Lígia Martha C. C.; GUILARDUCCI, Raphael M.; MÓL, Saraa C. Educação em tempo integral e Programa Mais Educação: soluções locais para questões gerais? *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 8, n. 3, p. 344–360, 2019. Disponível em: < <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/48699/28064>> Acesso em: 24/08/25

CRESPAM, Elio Antonio Ceribola. *Escolas públicas municipais de tempo integral em Campo Grande–MS: escolarização e currículo para a qualidade da educação?* Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, 2008. <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400012>>

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 761–785, 2013. <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300007>>

FELLET, João; LIMA, Thiago. O lado oculto do IDH de São Caetano. *BBC Brasil*, 2024. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/articles>> Acesso em: 02/10 2025.

FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen. Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia. *Educação e Realidade*, v. 40, n. 1, p. 229–251, 2015. <<https://doi.org/10.1590/2175-62364024>>

FERREIRA, Ruttany de Souza Alves; RODRIGUES, Cibele Maria Lima; OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira de. Projeto escola em tempo integral no município de João Pessoa-PB: contextos e prática. *Revista FAEEBA*, v. 27, n. 53, p. 170–185, 2018. <<https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2018.v27.n53.p170-185>>

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

GALDI, Daniela Assensio; GARCIA, Paulo Sérgio. Avaliação de propostas de educação integral em jornada ampliada em municípios do Grande ABC Paulista. *Conhecimento & Diversidade*, v. 14, n. 33, p. 10–24, 2022. <<https://doi.org/10.18316/rcd.v14i33.9014>>

GERALDO, Ana Paula. Escolarização em tempo integral: reflexões sobre o Programa Mais Educação. *Conhecimento Interativo*, v. 10, n. 2, p. 75–90, 2016. Disponível em: <<http://app.fiepr.org.br/revistacientifica/index.php/conhecimentointerativo/article/view/283>> Acesso em: 25/09/2025

GUIMARÃES, Keila R. C.; SOUZA, Maria de Fátima M. de. Educação integral em tempo integral no Brasil: algumas lições do passado refletidas no presente. *Revista Exitus*, v. 8, n. 3, p. 143–169, 2018. <<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n3ID642>>

GRIMM, Euzeni Pedroso; GONÇALVES, Lina Maria. Tempo integral e educação integral: desafios na aproximação entre paradigma teórico e prática pedagógica. *Revista Eletrônica Pesquisaeduca*, Santos, v. 12, n. 28, p. 604–627, 2020. <<https://doi.org/10.58422/repesq.2020.e963>>

IBGE. *Cidades e Estados: São Caetano do Sul – SP*. Brasília, DF: IBGE, 2025. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>> Acesso em: 01/10 2025.

JACYNTO, Rafael. Com investimento de R\$ 25 milhões, SCS lança programa educacional. *ABCD Jornal*, 2023. Disponível em: <<https://abcdjornal.com.br/com-investimento-de-r-25-milhoes-s-caetano-lanca-programa-educacional/>> Acesso em: 01/10/2025.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 91–110, 2012. <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007>>

LIMA, Hermes. Anísio Teixeira Estadista da Educação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978

MOLL, Jaqueline; PONCE, Branca Jurema; RONCA, Antonio Carlos Caruso; SOARES, José Nildo Oliveira. Escola pública brasileira de educação integral: desafios e possibilidades. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095–2111, 2020. <<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2095-2111>>

AUTOR(ES)

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de Uma Experiência de Educação Integral no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, 2009.
< <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2225>>

RODRIGUES, Genivaldo Batista. *Projeto de escolas em tempo integral: desafios de implementação em uma escola da rede estadual do Amazonas*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

REPÓRTER DIÁRIO. *São Caetano divulga lista de profissionais selecionados para educação integral*. 22/07/2024. Disponível em: <<https://www.reporterdiario.com.br/noticia/3473083/sao-caetano-divulga-lista-de-profissionais-selecionados-para-educacao-integral/>> Acesso em: 08/10/2025

SÃO CAETANO DO SUL. *Lei n. 6.170, de 14 de dezembro de 2023*. Institui o programa “São Caetano Integral”. São Caetano do Sul: Secretaria Municipal de Planejamento, 2023.

SÃO CAETANO DO SUL. *Lei n. 6.256, de 23 de janeiro de 2025*. Institui o Programa Aprender Mais. São Caetano do Sul: Câmara Municipal, 2025.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus e. *Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social), Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

SOUZA, Donaldo Bello de; BATISTA, Neusa Chaves. Balanço das avaliações municipais do Plano de Ações Articuladas: desafios atuais ao desenvolvimento da política nacional PAR. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 105-131, jan./mar. 2016. <<https://doi.org/10.1590/0102-4698140705>>

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva; COELHO, Lígia Martha C. C.; BERNADO, Elisângela da Silva. Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 168, p. 540–561, 2017. <<https://doi.org/10.1590/198053143903>>

TUNES, Suzel. Aprovado projeto de lei que implanta período integral nas escolas de ensino fundamental de São Caetano do Sul. *Folha de São Caetano*, 2023. Disponível em: <https://folhadesaocaetano.com.br/2023/12/13/aprovado-projeto-de-lei-que-implanta-periodo-integral-nas-escolas-de-ensino-fundamental-de-sao-caetano/>. Acesso em: 15 set. 2024.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho; LIMA, Patrícia Verônica Pinheiro Sales; ROCHA, Leonardo Andrade; KHAN, Ahmad Saeed. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 874–898, 2021. <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802245>>

Submetido: XX/XX/XXXX

Aprovado: XX/XX/XXXX

Editor(a) de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Conforme as Práticas de Ciência Aberta – SciELO, os dados primários da pesquisa estarão disponíveis sob demanda aos autores no momento da publicação.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 – Conceituação, Metodologia, Supervisão, Redação

Autor 2 – Investigação, Curadoria de dados, Redação (revisão e edição)

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.