

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.052

# PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL CIDADESCOLA E PARTICIPAÇÃO DOCENTE: IMPLANTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DO CURRÍCULO ESCOLAR

Samanta Antunes Kasper<sup>1</sup>

Renata Portela Rinaldi<sup>2</sup>

## RESUMO

O artigo é um recorte da pesquisa de Mestrado intitulada “A implementação da escola de tempo integral do Programa Cidadescola de Presidente Prudente/SP: tensões no trabalho docente”. Este estudo teve como principal objetivo investigar e analisar a participação docente no processo de implantação do Programa em questão, na organização do Projeto Político-Pedagógico e do Currículo escolar. Adotou-se a abordagem qualitativa de pesquisa em educação, especificamente, a pesquisa de campo. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada. O procedimento de análise dos dados pautou-se proposta de Miles, Huberman e Saldaña (2014), sistematizada por meio da (1) condensação dos dados, (2) apresentação dos dados e (3) elaboração e verificação da conclusão. O referencial teórico-metodológico abrangeu autores que tratam da temática da Educação Integral e do trabalho docente, a saber: Gadotti (2009), Cavaliere (2010), Moll (2012), Hypolito (2014), entre outros. Os resultados demonstram

1 Doutoranda em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – SP, samanta.kasper@unesp.br;

2 Professora Associada da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – SP, renata.rinaldi@unesp.br.

que a maior parte das respostas não indicaram, de fato, como ocorreu o processo de implantação, elemento que pode ser um indício do desconhecimento desse processo. Cabe enfatizar que a participação das professoras nas decisões sobre o rumo do Programa no município é fundamental para apontar as possibilidades e limites do projeto, além de trazer implicações em diversas esferas do contexto escolar. No que tange à organização do Projeto Político-Pedagógico e do Currículo escolar, algumas respostas indicam que existe a articulação entre esses elementos, enquanto outras demonstram que essa articulação é insatisfatória. Destaca-se que as atividades desenvolvidas no contraturno devem estar vinculadas e integradas com o turno “regular”, de forma que se estabeleça uma organização articulada, a fim de que duas escolas não funcionem dentro de uma: o Programa Cidadescola com suas oficinas diferenciadas e a escola tradicional com seu currículo formal.

**Palavras-chave:** Educação em tempo integral, Escola pública, Trabalho docente, Projeto político-pedagógico, Currículo escolar.

## INTRODUÇÃO<sup>3</sup>

A educação em tempo integral tem emergido na última década como uma proposta fundamental para a melhoria da educação pública, embora suas raízes históricas remontem às décadas de 1920 e 1930 (Cavaliere, 2010), demonstrando que o debate sobre o tema não é recente.

A formalização da educação integral como política pública começou a ganhar forma com a Constituição Federal de 1988. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 intensificou as discussões sobre o tema, reafirmando o conceito e incentivando a ampliação da jornada escolar como meio para sua concretização.

Esse propósito foi reforçado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para 2001-2010, instituído pela Lei nº 10.172/2001. O PNE foi além da LDBEN ao estabelecer a educação em tempo integral como um objetivo para os Ensinos Fundamental e Infantil. No caso do Ensino Fundamental, a lei definiu a progressiva ampliação da jornada para, no mínimo, sete horas diárias (Brasil, 2001).

A implementação foi consolidada com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado em 2007 pelo Decreto 6253/2007. Com o objetivo de financiar as matrículas em tempo integral, o decreto estabeleceu a primeira definição legal para essa modalidade: “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo” (Brasil, 2007a, art. 4º).

Também em 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um documento que articulava ações para os diversos níveis, modalidades e etapas da educação nacional, com o objetivo de construir uma “visão sistêmica da educação” (BRASIL, 2007b, p. 9). Paralelamente,

---

3 O artigo é resultado da pesquisa de Mestrado intitulada “A implementação da escola de tempo integral do Programa Cidadescola de Presidente Prudente/ SP: tensões no trabalho docente”. A pesquisa recebeu financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP processo nº 2017/11415-8).

o Governo Federal lançou, por meio do Decreto Lei nº 6094/2007, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Neste, o Art. 2º já incluía diretrizes específicas para a educação integral e para a ampliação do tempo na escola.

É evidente que a garantia de uma formação escolar que garanta cidadania para crianças e adolescentes tem sido um desafio de longa data. A educação em tempo integral surge, então, como uma possibilidade para alcançar esse e outros objetivos. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Mais Educação (PME) em 2007, uma das ações previstas no PDE, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado em 2010 pelo Decreto 7.083/10. O PME foi considerado uma política educacional indutora da educação integral nas escolas brasileiras.

Diante do amplo debate e das diversas experiências que se desenvolviam no Brasil, a necessidade de uma política pública para a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral se tornou cada vez mais premente. Essa temática ganhou destaque no atual Plano Nacional de Educação (PNE), correspondente ao decênio 2014-2024, conforme a Lei 13.005/14.

Em 2016, uma grave crise política no Brasil culminou no impeachment da presidenta, aprovado pelo Senado Federal em 31 de agosto daquele ano. O poder executivo foi assumido interinamente pelo então vice-presidente de 1º de setembro de 2016 a 31 de dezembro de 2018. Esse período aprofundou a desestabilização e a incerteza quanto à continuidade de políticas e programas educacionais, incluindo o PME. Conseqüentemente, o programa foi interrompido em 2016, sendo retomado no final do mesmo ano sob uma nova roupagem e nomeado Programa Novo Mais Educação (PNME), o que descaracterizou e descontinuou a proposta original dos governos anteriores.

Visto que a ampliação do tempo escolar se configura como uma política educacional de relevância e que os docentes estão entre os principais agentes de implantação dessa política, os processos de deliberação polí-

tica deveriam incorporar a sua participação desde as etapas inaugurais das discussões. Contudo, na prática, o que se observa é um notório distanciamento entre a esfera do planejamento e a da execução das ações, o que acarreta a fragmentação do trabalho docente. Nesse sentido, Giroux (1987, p. 9) alerta para o fato de que:

[...] o exercício de magistério vem sendo crescentemente subordinado à divisão técnica e social do trabalho, o que, ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula, ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que controlam a escola e aqueles que trabalham dia-a-dia, de fato, com os estudantes e com os currículos.

Desse modo, o professor se vê submetido a uma política verticalizada, em que o poder é exercido “de cima para baixo”, aspectos que trazem implicações negativas à efetivação das propostas. Essa questão foi abordada por Silva (2016), que percebeu que a maioria dos envolvidos no projeto de educação integral do município investigado não possui conhecimento da intencionalidade da proposta, uma vez que não houve um planejamento educacional adequado e a inclusão dos agentes envolvidos nas etapas antecedentes à implantação. Concluiu ainda que o professor não é visto como protagonista, muito pelo contrário, notou-se que a participação dele se limita à execução das reformas.

Desse modo, o docente se encontra subordinado a uma política de caráter verticalizado, na qual a estrutura de poder é imposta hierarquicamente, operando de forma “de cima para baixo”. Tais aspectos geram implicações negativas diretas na efetivação e na qualidade das propostas pedagógicas. Essa problemática foi explorada por Silva (2016), que constatou que a maior parte dos participantes envolvidos no projeto de educação integral do município sob sua investigação carecia de conhecimento aprofundado acerca da intencionalidade subjacente à proposta. Tal lacuna decorria da ausência de um planejamento educacional adequado e, sobretudo, da exclusão dos agentes envolvidos nas etapas que precederam a sua implantação. A autora concluiu, ademais, que o profes-

sor não é reconhecido como protagonista nesse processo; pelo contrário, observou-se que sua atuação é circunscrita e limitada à mera execução das reformas e diretrizes estabelecidas.

Nesse sentido, considerando a importância da inclusão nas tomadas de decisões dos profissionais que atuam no “chão da escola”, buscamos investigar e analisar a participação docente no processo de implantação do Programa em questão, na organização do Projeto Político-Pedagógico e do Currículo escolar. Para atingir determinado objetivo, utilizamos a abordagem qualitativa, especificamente, a pesquisa de campo. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada.

A pesquisa destaca os desafios e complexidades de se promover a integração curricular e a participação ativa dos professores em programas de educação integral como o Cidadescola. Nesse contexto, os resultados do presente estudo são fundamentais para criar políticas educacionais e programas de formação que priorizem tanto a integração curricular quanto a valorização do papel do professor na construção dessas políticas.

## METODOLOGIA

A metodologia deste estudo foi baseada na abordagem qualitativa, que busca circunscrever o objeto de investigação de acordo com as características e possibilidades desse tipo de pesquisa. A pesquisa qualitativa dialoga com a realidade que se pretende investigar, e a pesquisa de campo é um caminho para estabelecer essa articulação. Conforme Minayo (2009), o trabalho de campo permite ao pesquisador se aproximar da realidade e interagir com os atores que a constituem, gerando um conhecimento empírico valioso.

O trabalho de campo foi realizado no município de Presidente Prudente, que tem um programa próprio de educação integral. Após a aprovação da Secretaria Municipal de Educação para o estudo nas escolas, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado em 23 de fevereiro de

2018 pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Presidente Prudente (CAAE: 80160117.1.0000.5402), permitindo o início da coleta de dados.

As visitas às escolas foram iniciadas para convidar os professores a participar da pesquisa. Quinze (15) das trinta (30) escolas de tempo integral da rede municipal foram visitadas. Os critérios de seleção das escolas foram baseados, principalmente, no fato de algumas delas já terem colaborado com estudos anteriores da orientadora, o que aumentava a probabilidade de aceitarem participar. A localização das escolas foi outro critério, optando por bairros diversos, pois contextos diferentes poderiam apresentar realidades distintas.

A coleta de dados inicial foi feita por meio de um questionário, composto majoritariamente por perguntas abertas. O objetivo era traçar o perfil das participantes e identificar suas concepções sobre a Escola de Tempo Integral (ETI) e o trabalho docente. A etapa de aplicação dos questionários envolveu encontros previamente agendados e outros sem agendamento. Devido aos horários variados dos professores, o contato direto nem sempre foi possível. Nesses casos, a proposta era apresentada à professora articuladora<sup>4</sup> e, em alguns casos, à diretora da escola, que ficavam encarregadas de repassar os questionários e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores. Em escolas com um alto número de oficinairos no Programa Cidadescola, os questionários também foram entregues a esse grupo. Dos sessenta e seis (66) questionários entregues, vinte e três (23) foram devolvidos, sendo que 2 estavam em branco.

Após a coleta dos questionários, a próxima etapa foi a entrevista semiestruturada com os professores que se disponibilizaram a participar. A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de

---

4 A professora articuladora possui a função de coordenar o Programa Cidadescola na unidade escolar, administrando as oficinas, orientando os profissionais envolvidos (professores, estagiários, oficinairos, entre outros), bem como manter a equipe gestora informada e auxiliá-la em questões que dizem respeito ao Programa. Ainda, acompanham os alunos nas oficinas que ocorrem dentro e fora da escola.

dados, dentro da perspectiva de pesquisa em Educação (Ludke; André, 1986). No questionário distribuído aos docentes, reservou-se um campo específico para a disponibilização de um contato. Essa informação foi solicitada com o intuito de, em um momento subsequente, podermos convidá-los formalmente para participarem da etapa de entrevistas do estudo.

Dos vinte e um (21) professores que responderam ao questionário, dez (10) disponibilizaram seus contatos. Um e-mail foi enviado a esses professores, e três (3) deles responderam, manifestando interesse em participar (P3, P20, P21). O dia, horário e local das entrevistas foram definidos pelos participantes conforme a disponibilidade de cada um. As entrevistas foram gravadas em áudio com a autorização prévia dos participantes. Posteriormente, os questionários e as entrevistas foram transcritos, com a transcrição das entrevistas ajustada conforme as normas do protocolo Norma Urbana Linguística Culta (NURC), visando maior clareza e facilidade de compreensão do texto.

Após as fases de coleta e organização dos dados, demos início à análise. O tratamento, a tabulação e a análise do material foram realizadas a partir da proposta de Miles, Huberman e Saldaña (2014), que se articula em três etapas principais: a condensação dos dados, a apresentação dos dados, e a elaboração e verificação da conclusão.

A condensação dos dados refere-se ao processo de selecionar, focar, simplificar, abstrair e/ou transformar o material empírico presente em transcrições de entrevistas, notas de diário de campo, documentos e outras fontes. O objetivo da condensação é fortalecer os dados, diferindo da “redução”, que sugere um enfraquecimento ou perda de informações, conforme os autores explicam (Miles; Huberman; Saldaña, 2014, tradução nossa).

A etapa seguinte é a apresentação dos dados, na qual o material condensado é organizado visualmente em tabelas, gráficos, quadros ou em formato de texto. Os autores enfatizam que a forma como os dados são

dispostos é crucial, pois influencia diretamente a qualidade da análise subsequente (Miles; Huberman; Saldaña, 2014, tradução nossa).

Por fim, a elaboração e verificação da conclusão. Miles, Huberman e Saldaña (2014, tradução nossa) defendem que o pesquisador deve começar a interpretar os dados desde o início da coleta, mantendo uma postura aberta e cética. Inicialmente, a conclusão pode ser vaga, mas ela é gradualmente fundamentada ao longo da pesquisa. A validação final da conclusão é feita por meio da verificação. Esse processo pode ser realizado pelo próprio pesquisador, revisando todo o material coletado e suas anotações, ou por um terceiro, que tem a tarefa de revisar e argumentar os achados, garantindo a credibilidade da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela 1 revela os dados acerca da participação docente no processo de implantação do Programa Cidadescola.

**Tabela 1** - Participação docente no processo de implantação do Programa de Educação Integral Cidadescola

Participação docente no processo de implantação do Programa de Educação Integral Cidadescola	Frequência absoluta	Frequência relativa
Se sentiram envolvidas no proceso	3	13,63%
Não participaram do proceso	2	9,09 %
A implantação foi difícil	2	9,09 %
Não fazia parte do Programa ou da unidade escolar	6	27,27%
Não responderam ou abordaram outros aspectos	9	40,90%
N = 22		

**Fonte:** Organização própria, com base nas respostas dos questionários e das entrevistas.

A maior parte das docentes (40,90%) ou não responderam à pergunta ou abordaram outros aspectos que não estavam diretamente relacionados com a implantação do Programa Cidadescola, direcionando as respostas principalmente para o fato de o Programa estar contribuindo

para a aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, conforme revelam os dados da tabela. O fato de quase metade dos sujeitos terem interpretado a questão por esse viés, nos leva a indagar o que levou as docentes a responderem a pergunta nessa perspectiva. Talvez a questão tenha sido formulada de modo que tenha ocorrido uma falha ou limitação para a sua compreensão, apesar da realização dos procedimentos de pré-teste. Por outro lado, talvez o fato de terem dado esse direcionamento às respostas ao serem questionadas acerca de como ocorreu a implantação da escola de tempo integral nos leva a subentender o desconhecimento desse processo.

O total de seis professoras (27,27%) informou que não fazia parte da unidade escolar ou do Programa durante o processo de implantação, enquanto três responderam (13,63%) que se sentiram envolvidas no processo:

*Foi muito positiva. Participei acompanhando a organização das oficinas, ou seja, na escolha das oficinas que seriam desenvolvidas e na organização dos espaços /tempos necessários (Q, P2).*

Uma das professoras que afirmou ter participado do processo indicou que a implantação foi “difícil”. Similarmente, outra professora mencionou que o processo foi “conturbado”:

*Foi um pouco conturbado, pois era tudo muito novo, ainda não tínhamos muito esclarecimento de como tudo se desenvolveria (Q, P11).*

Por outro lado, duas professoras (9,09%) afirmaram não ter participado do processo. Assim como já afirmava Giroux (1987), no âmbito da escola, as decisões podem ser também verticalizadas e não envolver o coletivo, como indica a narrativa da professora abaixo:

*Da implantação não participei, ficou a cargo da direção. Fui coordenadora e depois de saber os objetivos da oficina tive que procurar atividades (Q, P3).*

O fato de a implantação ter ficado a cargo da direção da escola demonstra que a gestão adotada pela instituição não se configura como

sendo de natureza participativa e democrática, desse modo, não traduz os desejos e as reivindicações dos profissionais que nas escolas atuam. O tipo de gestão assumido pelas escolas públicas constitui-se como um fator que pode consolidar ou limitar o trabalho docente, influenciando até mesmo na saúde psíquica do professor.

O tipo de gestão adotado nos estabelecimentos, na medida em que exerce um rol estruturante sobre o ambiente de trabalho, intervém sobre diferentes aspectos que configuram a realidade do trabalho nas escolas e, por esse caminho indireto, acaba influenciando na saúde mental dos que ali trabalham (Batista; Odelius, 2006, p. 333)

Nesse sentido, uma gestão tradicional, em contraponto à gestão democrática, gera exaustão emocional nos professores e influencia negativamente na autoestima, uma vez que suas vozes são silenciadas e seus anseios, desconsiderados.

Das escolas que participaram da pesquisa, percebemos um número reduzido de professoras que indicaram o não envolvimento no processo de implantação da proposta da escola de tempo integral. De qualquer forma, cabe destacar que o fato de as professoras estarem à margem neste processo pode prejudicar o êxito do Programa. Nesse sentido, Gadotti (2009) enfatiza a importância do planejamento, da participação e da formação dos atores envolvidos no processo de implantação da escola de tempo integral:

O tempo integral, para ser efetivo, deve ser opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas. Não pode ser imposto. As escolas precisam ter condições para implantar essa inovação educacional. Precisam participar, desde o início, da discussão dessa nova política educacional e acompanhar seu desenvolvimento. A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola (Gadotti, 2009, p. 36).

Corroboramos Gadotti (2009), uma vez que a verticalização das políticas, muitas vezes, impossibilita a participação dos atores no processo de planejamento dos projetos, resultando na falha da implementação, tendo

em vista que os formuladores de política não compreendem as reais condições de trabalho às quais os profissionais das escolas estão submetidos. Na mesma direção, Hypolito (2014) ressalta que é necessário haver uma interlocução entre os atores na formulação de política educacional, caso contrário ela estará fadada ao fracasso: “Ou se discute com a comunidade escolar e com a sociedade qual é, afinal, o projeto de escola para o país, para o estado, para os municípios ou a tendência é de que as políticas não vão ser efetivadas” (Hypolito, 2014, p. 25).

Considerando que a maior parte das respostas dadas não indicaram, de fato, como ocorreu o processo de implantação, que três professores não responderam à pergunta e que parte deles não possuía vínculo com as escolas durante a implantação do Cidadescola, não podemos afirmar que os professores não foram envolvidos nesse processo, embora a pesquisa coordenada por Rinaldi (2016) possa apontar indícios sobre esse processo. Entretanto, cabe enfatizar que a participação das professoras nas decisões sobre o rumo do Programa Cidadescola no município é fundamental para apontar as possibilidades e limites do projeto, além do fato de trazer implicações em diversas esferas do contexto escolar, como por exemplo na reorganização coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do currículo das escolas.

O Projeto Político-Pedagógico e o currículo são elementos norteadores das atividades escolares e, portanto, orientam o trabalho do professor. Desse modo, a articulação entre o currículo e o PPP afeta, diretamente, a forma de organização e as condições do trabalho docente.

Por acreditarmos que a implantação de um programa de educação integral exige a reorganização desses componentes, perguntamos aos professores como o PPP e o currículo das escolas em que atuam foram organizados a partir da implantação do Programa Cidadescola. Cabe enfatizar que a educação integral requer um currículo organizado de maneira articulada, que contemple atividades que vão ao encontro das necessidades dos alunos, que explore as várias dimensões do ser humano e que contemple o seu desenvolvimento em suas múltiplas dimensões

para apoiar a construção de conhecimento, abrangendo os planos cognitivo, afetivo, físico, estético e ético, cultural e social. Conseqüentemente, conforme Coelho e Hora (2011, p. 1):

[...] pensar sobre educação integral requer não somente uma revisão na distribuição de tempos e espaços educativos, como também nos seus conteúdos, que passam a ser compreendidos numa visão mais ampla, abarcando não somente a produção do conhecimento científico, mas também de diversos campos de expressão do humano, como todas as formas artísticas (as artes em qualquer de suas manifestações), além do trabalho com o corpo e o movimento (as práticas de educação física e esportes).

Desse modo, para que a educação integral possa de fato acontecer, é necessário um conjunto de ações, entre elas, a superação do currículo fragmentado. Nesse sentido, é fundamental a articulação das atividades que acontecem no período regular e no contraturno, como pontua Moll (2012, p. 141).

[...] inscreve-se o desafio de superar o paralelismo entre turno e contraturno o que pode parecer “dois currículos” [...]. Não se trata portanto de criar novas disciplinas ou de simplesmente ampliar a carga horária dos atuais componentes curriculares, mas de rearticula-los [...].

Entretanto, essa articulação não parece ser uma constante em todas as escolas, conforme os dados da tabela 12.

**Tabela 2** - Participação docente na organização do Projeto Político Pedagógico e do Currículo escolar

Participação docente na organização do Projeto Político Pedagógico e do Currículo escolar	Frequência absoluta	Frequência relativa
A educação integral faz parte do PPP da escola.	5	17,85%
O currículo é fragmentado	8	28,57%
Há articulação entre as atividades	3	10,71%
Não fazia parte da unidade escolar ou do Programa	1	3,57 %
Terceirização	1	3,57 %
Não responderam ou abordaram outros aspectos	10	35,71%

**Fonte:** Organização própria, com base nas respostas dos questionários e das entrevistas.

O discurso de 28,57% das participantes indica que o currículo é fragmentado, sendo que, em alguns deles, há indícios de que o Programa Cidadescola, na escola em que atuam, é visto como um complemento. Esses aspectos estão ilustrados nas falas a seguir:

*O programa Cidadescola consta no PPP como um projeto da escola, no currículo ainda não apareceu de forma efetiva (Q, P2).*

*Durante as oficinas, são realizadas atividades que dificilmente realizam-se no ensino regular, isso complementa os trabalhos da sala de aula e favorece a aprendizagem das crianças (Q, P5).*

*Oferecer um complemento do ensino regular [...] (Q, P12).*

*A escola desenvolve outros projetos paralelos ao ensino regular que vêm junto com o Programa Cidadescola [...] (Q, P15).*

Nos indagamos sobre o fato de a educação integral constar no PPP, entretanto, não comparecer no currículo da escola conforme a fala da P2, uma vez que o currículo deveria estar em consonância com o PPP. Sendo assim, nos questionamos como a educação integral será ofertada nessa escola, visto que há uma dissociação entre esses elementos. Ainda, vale a indagação de como ocorre a prática pedagógica nessa instituição, visto que há uma cisão entre esses dois componentes que norteiam o trabalho docente. Na mesma direção, a P15, ao mencionar os aspectos negativos da escola de tempo integral, destaca que o Programa deveria ter um “currículo próprio” (Q, P15). Sobre essa questão, Moreira (2013, p. 156) afirma que:

*Acrescentando conteúdos no “extra-classe”, através das oficinas no turno inverso, sem problematizar os conteúdos contemplados pelo currículo formal, tem-se reforçado o caráter intocável e aparentemente consensual do currículo oficial [...]. A compreensão das oficinas como complemento ao currículo formal fortalece a ideia de que falta algo no currículo oficial e não a possibilidade de que ele não seja adequado e precise ser repensado quando se discute a ideia de educação integral.*

Corroboramos a autora, uma vez que é no conjunto e na integração dos saberes que será possível a formação integral dos sujeitos, não na

fragmentação do conhecimento. Por outro lado, podemos observar nas falas de três professoras (10,71%) que houve a preocupação em integrar e articular as atividades do Programa Cidadescola com o turno regular na escola em que atuam.

*Há a preocupação e necessidade constante em integrar as ações dos dois seguimentos de forma que o trabalho não fique fragmentado e isso requer ações ao planejamento das atividades e também na melhoria das relações dos profissionais envolvidos, uso dos espaços compartilhados etc. (Q, P11).*

*Vejo que há uma preocupação em integrar atividades ao currículo escolar do ensino regular. Em interagir o grupo de professores do regular com os professores do programa (Q, P12).*

Em outro momento, a P11, que atua como professora articuladora, mencionou novamente a questão da integração, entretanto, nessa outra fala a docente afirmou:

*De acordo com nossa realidade os professores do turno complementar conseguem integrar de maneira satisfatória as atividades do programa com as do turno regular, pois atuam nas respectivas séries nos dois turnos (Q, P11).*

A narrativa da P11 nos faz questionar se somente os professores que atuam tanto no turno regular quanto no complementar conseguem articular as atividades, ou se os que trabalham apenas no Programa Cidadescola ou somente no ensino regular também efetivam essa ação. Ainda, a professora articuladora responsabiliza os professores pela integração das atividades, todavia, as ações dos professores devem ser orientadas pelo currículo, dessa forma, se o currículo não é formulado de maneira que as atividades aconteçam de maneira articulada, esse elemento dificilmente ocorrerá na prática docente.

Conforme é possível observar, apenas a P11 e a P12, que atuam na mesma unidade escolar, mencionaram que as atividades acontecem de modo integrado, o que nos faz indagar se nas outras escolas essa articulação acontece.

Percebemos ainda algumas dificuldades nas falas das professoras quando interrogadas sobre a reestruturação do PPP e do currículo a partir da implantação da escola de tempo integral. As professoras não discorreram especificamente sobre como a organização desses elementos ocorreu na unidade escolar, mas apontam de modo genérico para uma abertura da escola à participação da comunidade e o impacto do programa:

*Do pouco que sei, a comunidade é sempre convidada a envolver-se com a educação. Isso vem se refletindo também dentro do programa (Q, P10).*

*O Programa Cidadescola somou às ações que a escola vem desenvolvendo em relação ao desempenho acadêmico e participação da comunidade e família na vida escolar do aluno (Q, P15).*

O fato de 35,71% das professoras não apresentarem de fato como a organização do PPP e do currículo da escola ocorreu a partir da implementação da proposta e de não terem respondido à pergunta nos faz inferir que os mesmos: não possuem conhecimento do processo de organização desses componentes, que não houve uma alteração nesses elementos ou que o currículo e o PPP não foram construídos de maneira coletiva.

Por outro lado, apesar de uma professora ter afirmado que não houve mudanças nesses componentes a partir da implantação do Programa Cidadescola, 17,85% das docentes informaram que o Projeto Político-Pedagógico da escola em que atuam foi reorganizado em consonância com a proposta, sendo a educação integral parte do PPP da escola, como se observa na narrativa de P5.

*Para a implantação do programa na escola, toda equipe fez a revisão do PPP visando promover o desenvolvimento do mesmo (Q, P5)*

Evidenciamos na fala da P5 o fato de o trabalho de revisão do PPP ter sido realizado de forma coletiva por toda a equipe, incluindo dessa forma os professores. Por outro lado, somente essa professora comentou que organização do PPP foi feita de maneira coletiva, o que nos mostra um cenário preocupante considerando o universo de participantes. A partici-

pação dos professores na elaboração do PPP traz impactos positivos para o trabalho docente, pois os professores podem expor as necessidades a serem consideradas na sua elaboração, além de problematizar as reais possibilidades de aplicação da proposta. Entretanto, é importante complementar que não somente a equipe escolar deve ter voz na construção do PPP, mas também a comunidade em geral e os próprios alunos.

A partir dos dados coletados, observamos também que há casos em que, apesar de a proposta do programa de educação integral constar no PPP, os professores não participam ativamente da seleção dos projetos que serão desenvolvidos na escola, uma vez que os professores articuladores ficam incumbidos de realizar essa função, como relata P3:

*A educação integral faz parte do Projeto Político-Pedagógico da escola. [...] Os conteúdos do Cidadescola têm como referência projetos elaborados pelos articuladores (Q, P3).*

Acreditamos que os professores devem ter voz no planejamento dos projetos, tendo em vista que nos parece inviável a organização de um projeto sem a participação dos sujeitos que irão colocá-lo em prática. Essa situação se configura no esvaziamento do trabalho docente, pois desvaloriza o conhecimento do professor e corrobora práticas de gestão escolar mais conservadoras e menos abertas à participação dos envolvidos.

Finalmente, o docente P21 (3,57%) abordou a questão da terceirização<sup>5</sup>, que é um dos meios adotados pelo município de Presidente Prudente para a oferta das oficinas no contraturno:

*O Projeto é planejado no início do ano com complementação e parceria de empresas (Q, P21).*

---

5 A terceirização se define como a contratação de serviços por intermédio de empresa, através de contrato de prestação de serviços. Desse modo, a relação de emprego se estabelece entre o trabalhador e a empresa que presta os serviços, e não diretamente com a contratante. Por sua vez, a Reforma Trabalhista, aprovada pela lei 13.467/17, apresenta conceito mais amplo sobre a terceirização: “Considera-se prestação de serviços a terceiros a transferência feita pela contratante da execução de quaisquer de suas atividades, inclusive sua atividade principal, à pessoa jurídica de direito privado prestadora de serviços que possua capacidade econômica compatível com a sua execução” (BRASIL, 2017, Art. 4º-A).

Talvez, o trabalho terceirizado na escola possa dificultar a integração dos sujeitos para se planejar as ações da escola de tempo integral de forma coletiva, entretanto é fundamental que os profissionais, independentemente da forma de contratação, usufruam de condições que favoreçam a sua prática e que possam participar das tomadas de decisões que certamente incidirão sobre o seu trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange à participação docente no processo de implantação do Programa de Educação Integral Cidadescola, considerando que a maior parte das respostas dadas não indicaram, de fato, como ocorreu o processo de implantação, que três professores não responderam à pergunta e que parte deles não possuía vínculo com as escolas durante a implantação do Cidadescola, não podemos afirmar que os professores não foram envolvidos nesse processo.

De modo geral, algumas respostas indicam que existe a articulação da proposta curricular e do PPP com as oficinas do Programa Cidadescola, e outras afirmam que essa articulação ainda é insatisfatória. Ainda, duas docentes mencionaram o fato de essa ação acontecer de maneira coletiva, no entanto, algumas falas expressam que esse planejamento não foi acompanhado por todos. Verificamos também que a prática da terceirização pode dificultar a integração e as discussões coletivas da equipe. Dessa forma, observamos certas dificuldades por parte das escolas para pensarem na integração das oficinas do Programa Cidadescola com seus Projetos Político-Pedagógicos.

Destacamos que as atividades desenvolvidas no contraturno devem estar vinculadas e integradas com o turno “regular”, de forma que se estabeleça uma organização articulada entre os turnos, a fim de que duas escolas distintas não funcionem dentro de uma: o Programa Cidadescola com suas oficinas diferenciadas e a escola tradicional com seu currículo formal. O Programa Cidadescola não pode ser visto como um projeto

“extraclasse”, onde as atividades desenvolvidas constituem-se apenas em preenchimento do tempo. Torna-se necessário romper a organização tradicional do currículo e superar dicotomias como “formal” e “informal”, “curricular” e “extracurricular”. Permanece, portanto, o desafio da oferta de um ensino que promova efetivamente uma educação integral.

Em síntese, este estudo evidencia as complexidades e os desafios na promoção da integração curricular e da participação docente efetiva em programas de educação integral como o Cidadescola. A aplicação empírica deste estudo para a comunidade científica reside em fornecer um diagnóstico qualitativo sobre os obstáculos microestruturais (práticas de terceirização, comunicação interna) e macroestruturais (concepção da educação integral vs. prática de contraturno) que impedem a plena implementação de uma proposta de educação integral. Os resultados servem como base para a elaboração de políticas educacionais e programas de formação que priorizem a integração curricular e a valorização do docente no processo de elaboração das políticas educacionais.

Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação. Sugerimos estudos de natureza longitudinal para acompanhar o desenvolvimento da articulação curricular ao longo dos anos, bem como pesquisas comparativas que explorem modelos de gestão da educação integral em diferentes municípios. Seria igualmente relevante aprofundar a investigação sobre o impacto da terceirização em programas de educação, mensurando seu efeito na qualidade do planejamento coletivo e na percepção de pertencimento da equipe escolar.

## AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à FAPESP e à CAPES pelo financiamento da pesquisa de Mestrado da qual decorreu este artigo. Processo nº 2017/11415-8, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP e da CAPES. Os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BATISTA, A. S.; ODELIUS, C. C. Gestão democrática nas escolas e burnout nos professores. In: CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.** Petrópolis: Vozes, 2006. p. 333 -337.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez 1996. Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB,** regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de

junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007a. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, 2007b. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação:** Documento orientador – Adesão – versão 1. Brasília, DF: MEC, Out/2016. Acesso em: 02 jun. 2018.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

COELHO, L. M. C. C.; HORA, D. M. Políticas públicas e gestão para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho. In: **Anais do XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, II Congresso IberoAmericano de Política e Administração da Educação**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0285.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, v. 4).

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

HYPOLITO, Á. M. Currículo e projeto políticopedagógico: implicações na gestão e no trabalho docente. **Cadernos de Educação**, Brasília, v. 18, n.26, jan./jun. 2014. p. 11-26

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária- EPU, 1986.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.; SALDAÑA, J. **Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook**. London: Sage Publications Ltd. 2014.

MINAYO, M. C. S. O trabalho de campo: contexto de observação interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 61-78.

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

RINALDI, R. P. **Rede de pesquisa e formação sobre educação integral: experiências, movimentos, inovação e desafios contemporâneos**. Projeto de pesquisa. Presidente Prudente: Unesp/FCT/Câmpus de Presidente Prudente, 2016.

SILVA, N. S. **Formação de professores e a Escola de Tempo Integral no município de Araçatuba: práticas, desafios e possibilidades**. 2016. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente: 2016.