



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

GUSTAVO ANTONIO VALENTIM

**PROGRAMA ENSINO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO:
PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS**

Presidente Prudente – SP
2018

GUSTAVO ANTONIO VALENTIM

**PROGRAMA ENSINO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO:
PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho FCT/UNESP – Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima

Presidente Prudente – SP
2018

V155p

Valentim, Gustavo Antonio

Programa Ensino Integral e Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: : permanências e mudanças / Gustavo Antonio Valentim. -- Presidente Prudente, 2018

152 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Vanda Moreira Machado Lima

1. Educação em Tempo Integral. 2. Escola de Tempo Integral. 3. Programa Ensino Integral. 4. Análise Documental. 5. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente


CERTIFICADO DE APROVAÇÃO


TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA SEE/SP: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

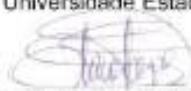
AUTOR: GUSTAVO ANTONIO VALENTIM

ORIENTADORA: VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente


Profa. Dra. APARECIDA NERI DE SOUZA
UNICAMP / Universidade Estadual de Campinas


Profa. Dra. CLAUDIA DA MOTA DAROS PARENTE
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - SP

Presidente Prudente, 21 de setembro de 2018

Aos meus pais Maria de Lourdes e Aparecido
e a todos os amigos que fiz na FCT.

AGRADECIMENTOS

Aqui deixo registrada a minha sincera gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a materialização deste trabalho. Foram tantas pessoas especiais que estiveram ao meu lado nesta trajetória que será impossível nomear a todos, entretanto, quero destacar algumas.

Inicialmente, as duas pessoas mais especiais em minha vida, os meus pais, que são meus exemplos, estão comigo a todo momento e nunca deixaram de me apoiar e incentivar. Eles não mediram esforços para que eu pudesse realizar este mestrado, sempre fizeram por mim muito mais do que eu mereço. Não há palavras que possam descrever o quão grato e horado eu sou por tê-los como meus pais;

Ao falar em família não poderia deixar de mencionar os “primos”, amigos especiais que fiz durante a graduação, e mesmo distantes geograficamente, continuamos juntos pelos laços da verdadeira amizade. Helo, Hair, Jana, Alininha, Luzia, Kura, Raquel, André e Igor, não há como descrever o quão importantes vocês são em minha vida;

A profa. Yoshie e os membros do GPFOPE, que me acolheram com muito carinho e fizeram com que eu me sentisse em casa, sou muito grato por todo o aprendizado, formação e amizades que este grupo me proporcionou;

Todos os amigos que fiz no decorrer do meu percurso na FCT, em especial as minhas queridas amigas Fabiana, Telma, Geisa, Karlliny, Aline, Marcelina e Pamela, que partilharam comigo aulas, organização de eventos, viagens, apresentações de trabalhos e outros tantos momentos;

A principal responsável pela concretização deste mestrado, a minha orientadora Vanda, uma pessoa muito especial que mais que uma orientadora, foi uma amiga. A quem eu serei eternamente grato pela dedicação, carinho, paciência e generosidade com que me orientou. Seus ensinamentos contribuíram muito para o meu crescimento como pesquisador, professor e, principalmente, como ser humano;

A profa. Aparecida e a profa. Cláudia pelo olhar cuidadoso e contribuições generosas à esta pesquisa;

E, é claro, a DEUS pela proteção e bênçãos recebidas ao longo desta trajetória, por me proporcionar uma vida tão boa e feliz, e pela graça de poder conviver em meio a tantas pessoas queridas e especiais.

Agradeço ainda a CAPES, uma vez que, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Quem come do fruto do conhecimento
é sempre expulso de algum paraíso”.

Melanie Klein

RESUMO

Esta dissertação tem como problemática a ser elucidada: quais permanências e mudanças existem entre a Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI) da SEE/SP? Para tanto, o objetivo desta pesquisa foi analisar o projeto Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI) da SEE/SP a partir de seus documentos oficiais a fim de refletir sobre suas permanências e mudanças. A partir disto buscamos: Compreender o que é educação integral e educação de tempo integral a partir da concepção de alguns autores; resgatar a maneira como esta temática foi materializada na trajetória da escola pública brasileira e paulista; identificar como a temática é abordada em algumas das legislações educacionais brasileiras em vigência e analisar os documentos legais referentes ao projeto Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI). Baseados no procedimento metodológico da análise documental desenvolvido por Cellard (2010), analisamos 14 documentos referentes a ETI e 20 ao PEI. Elaboramos algumas categorias para análise: desenho da política, jornada, organização curricular, atribuição de aulas, regime de trabalho, avaliação e gestão. Identificamos permanências nas categorias em relação à jornada, com um período de aproximadamente 8h30min no ensino fundamental. Na avaliação, na qual, os conteúdos relacionados com a base comum curricular são priorizados em detrimento da parte diversificada. E na organização curricular, uma vez que, o currículo da ETI é organizado a partir da ampliação do modelo já existente, já no PEI, a organização foi elaborada de maneira mais articulada, entretanto, em ambas as propostas curriculares, é possível enxergar um direcionamento para uma formação tecnicista, com foco nos conteúdos das avaliações externas. As categorias apresentaram mudanças no tocante ao desenho da política, que na ETI é destinada prioritariamente para áreas com baixo IDH, já no PEI não há este pré-requisito, sua implementação está condicionada a escolha da escola. Na atribuição de aulas, que na ETI é diferente para os docentes das disciplinas da base comum curricular e da parte diversificada, no PEI, os profissionais são contratados a partir de um processo seletivo único e específico para o programa. Na gestão, que no PEI segue um modelo desenvolvido para a gestão empresarial que foi transplantado para estas escolas. E no regime de trabalho, uma vez que, no PEI, os professores atuam com dedicação exclusiva e recebem uma gratificação salarial de 75%, entretanto, sua permanência no programa depende do processo de avaliação anual. Apesar de terem sido implementadas pelo mesmo governo, constatamos que ETI e PEI são políticas educacionais bem diferentes, uma vez que, o período, o contexto e os sujeitos envolvidos em sua elaboração e execução são distintos.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Escola de Tempo Integral. Programa Ensino Integral. Análise Documental. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

ABSTRACT

This dissertation has the following research problem to be elucidated: what are the permanencies and changes existed between the Full-time School (ETI) and the Integral Education Program (PEI) of the SEE/SP? To answer this question, the research aimed to analyze the project of the Full-time School (ETI) and the Integral Education Program (PEI) of the SEE/SP from its official documents in order to reflect on their permanencies and changes. From this, we seek to understand what integral education and full-time education is according to the conception of some authors; to rescue how this theme was materialized in the trajectory of the Brazilian and São Paulo public school; to identify how the subject is addressed in some of the current Brazilian educational legislation and to analyze the legal documents related to the project of the Full-time School (ETI) and the Integral Education Program (PEI). Based on the methodological procedure of document analysis developed by Cellard (2010), we analyzed 14 documents referring to the ETI and 20 to the PEI. We elaborated some categories for analysis: policy design, school day, curricular organization, assignment of classes, employment regime, evaluation and management. We identified permanencies in the categories regarding the school day, with the duration of approximately 8 hours and 30 minutes in elementary school. In the evaluation, in which the contents related to the common curricular base are prioritized to the detriment of more diversified activities. And in the curricular organization, since the ETI curriculum is organized from the expansion of the already existing model, while the PEI organization was elaborated in a more articulated way, however, in both curricular proposals, it is possible to observe a technical training as target, focusing on the contents of external evaluations. The categories revealed changes regarding the design of the policy, the ETI is intended primarily to assist areas with a low HDI, while the PEI does not have such prerequisite, its implementation is conditional on the choice of the school. In the assignment of classes, in the ETI it is different for the teachers who work with the common curricular base subjects and with the diversified area, whereas in the PEI, the professionals are hired after a single and specific selection process for the program. In management, which the PEI follows a model developed for business management that was transferred to these schools. And in the employment regime, since teachers work under an exclusive dedication service and receive a 75% salary bonus in the PEI, however, their permanence in the program depends on an annual evaluation process. Although the ETI and PEI have been implemented by the same government, we found that they consist of very different educational policies, since the period, the context and the subjects involved in their elaboration and execution vary.

Keywords: Full-time Education. Full-time School. Integral Education Program. Document Analysis. Secretary of Education of São Paulo State.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ALESP - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEL - Centro de Estudos de Línguas

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CIAC - Centros Integrados de Apoio à Criança

CIEP - Centros Integrados de Educação Pública

CONAE - Conferência Nacional de Educação

EDUCERE - Congresso Nacional de Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ETI – Escola de Tempo Integral

FUNDAP - Fundação do Desenvolvimento Administrativo

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GDPI - Gratificação de Dedicção Plena e Integral

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

ICE - Instituto de Corresponsabilidade da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

PDCA - Plan Do Check Alt

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PEI - Programa Ensino Integral

PIB - Produto Interno Bruto

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME - Programa Mais Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNME - Programa Novo Mais Educação

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

RDPI - Regime de Dedicação Plena e Integral

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE/SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEV – Serviço do Ensino Vocacional

TESE - Tecnologia Empresarial Socioeducacional

TGE - Tecnologia de Gestão Educacional

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Quantidade de trabalhos encontrados no EDUCERE e no ENDIPE com os descritores “educação integral” e “educação em tempo integral”	21
Gráfico 2. Percentual de escolas de educação em tempo integral por etapa de ensino – Brasil – 2014-2017.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Relação de metas e quantidade de estratégias do PNE/14.....	56
Quadro 2. Estratégias para a educação em tempo integral do PNE/14.....	57
Quadro 3. Pilares do programa Educação – Compromisso de São Paulo.....	77
Quadro 4. Matriz curricular da Escola de Tempo Integral.....	101
Quadro 5. Opções de oficinas curriculares na Escola de Tempo Integral.....	102
Quadro 6. Opções de Oficinas Curriculares para a Escola de Tempo Integral.....	103
Quadro 7. Atual Matriz Curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola de Tempo Integral.....	104
Quadro 8. Matriz Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola de Tempo Integral.....	105
Quadro 9. Atual Matriz Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola de Tempo Integral.....	106
Quadro 10. Matriz Curricular da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral.....	107
Quadro 11. Matriz Curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Programa Ensino Integral.....	108
Quadro 12. Matriz Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental do Programa Ensino Integral.....	109
Quadro 13. Matriz Curricular do Ensino Médio do Programa Ensino Integral.....	109
Quadro 14. Habilitações necessárias para atuar nas Oficinas Curriculares da Escola de Tempo Integral.....	112
Quadro 15. Habilitações necessárias para atuar nas Oficinas Curriculares do Ciclo I da Escolas de Tempo Integral.....	114
Quadro 16. Habilitações necessárias para atuar nas Oficinas Curriculares da Escola de Tempo Integral.....	116

Quadro 17. Habilitações necessárias para atuar nos componentes curriculares da parte diversificada das Escolas de Tempo Integral.....	118
Quadro 18. Critérios de avaliação dos Componente Curriculares na Escola de Tempo Integral.....	121
Quadro 19. Síntese das permanências e mudanças da ETI e do PEI a partir das categorias de análise.....	137

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Localização geográfica do Estado de São Paulo.....	72
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1. REVISITANDO ALGUNS CONCEITOS.....	26
1.1 Educação integral	26
1.2 Educação em tempo integral	30
2. A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	40
2.1. A educação em tempo integral na trajetória da escola pública brasileira	40
2.2 A educação em tempo integral nas legislações educacionais brasileiras	51
2.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	52
2.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.....	54
2.2.3 Plano Nacional de Educação.....	55
2.2.4 Programa Mais Educação.....	60
3. A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO	65
3.1 A trajetória da educação em tempo integral no Estado de São Paulo.....	65
3.2 As políticas de educação em tempo integral em curso no Estado de São Paulo	69
3.2.1 O contexto	71
3.2.2 Os autores	82
3.2.3 A autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto	89
3.2.4 Os conceitos-chave e lógica interna do texto	90
3.2.5 A análise	91
Desenho da Política	92
Jornada	95
Organização curricular	100
Atribuição de aulas	111
Regime de Trabalho	122
Avaliação	124
Gestão.....	128
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS.....	141

INTRODUÇÃO

A escola sempre foi um ambiente fascinante para mim, um lugar onde eu¹ gostava de estar e, talvez por ser filho único, ela representava um lugar de convívio, conversas e encontros, com amigos e com o conhecimento. Eu não era um aluno muito dedicado aos estudos, mas era assíduo, sempre estava presente nas aulas. Continuar a fazer parte deste ambiente e convívio foi um dos pontos cruciais para a decisão de prestar vestibular para um curso de graduação em Geografia.

O ensino superior num curso de licenciatura foi um período de grandes aprendizagens, descobertas, transformações e autoconhecimento. Quanto mais se aproximava a conclusão do curso, mais inquieto e inseguro me encontrava, pois não sabia como seria meu retorno à escola, agora como professor, nem se estava realmente preparado para a docência.

Após ter concluído a licenciatura e, enquanto ainda cursava mais dois anos de graduação para obtenção do título de bacharel, prestei o processo seletivo para atuar como professor substituto nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da rede estadual paulista.

Depois do período de seleção e atribuição de aulas, em fevereiro de 2013 retornei à escola, porém como professor, o que me causava um desconforto pela insegurança e apreensão em torno do novo caminho que se colocava à minha frente. O início da docência foi complicado, visto que me encontrava em uma posição diferente, com atribuições e funções que eram novas, pois conhecia a escola como aluno e agora precisava desempenhar a função de professor. Entre erros, acertos e muitas descobertas, concluí o meu primeiro ano na docência e, “apesar dos pesares”, este período reafirmou em mim a certeza de que o meu lugar é na escola.

Em 2014, após um novo processo seletivo e de atribuição de aulas, consegui retornar à mesma escola do ano anterior. Mesmo sendo ainda bem inexperiente, o fato estar entre amigos e com as experiências vividas no ano anterior fez com que o segundo ano na docência fosse um período mais tranquilo.

¹ O trabalho utilizará em sua redação a primeira pessoa do plural, visto que foi elaborado em conjunto entre orientando e orientadora. Somente neste item será utilizado a primeira pessoa do singular, pois tratará da trajetória pessoal do mestrando.

Com a consolidação da docência como minha profissão, comecei a pensar meios de me aprimorar como professor. Foi então que, ao terminar o bacharelado em Geografia, decidi cursar Mestrado em Educação. Ao analisar as linhas de pesquisa do programa, me identifiquei com a área de políticas públicas, visto que esta se enquadrava no tema que pretendia pesquisar.

Concomitantemente ao período em que ingressei como professor na rede estadual paulista, a SEE/SP estava implantando nesta rede o Programa Ensino Integral (PEI), nesta ocasião muito se dizia e especulava sobre este novo modelo de jornada ampliada, somado a isto, me lembrava das experiências que havia vivido, em 2010, quando realizei o estágio da graduação em uma escola de tempo integral (ETI), que é um outro modelo de jornada ampliada da rede paulista. Estas experiências fizeram com que a temática da educação em tempo integral despertasse meu interesse, portanto, ao pensar em um projeto de pesquisa para o mestrado, a escolhi como meu objeto de estudo.

Tendo a educação de tempo integral como temática de pesquisa, o primeiro passo ao ingressar no mestrado foi realizar um levantamento bibliográfico com o intuito de ter um contato direto com o material que já havia sido produzido sobre esta temática e buscando delimitar a problemática a ser pesquisada. Neste levantamento, eu e minha orientadora compreendemos como a educação em tempo integral vem sendo trabalhada no meio acadêmico, pois corroboramos com Gil (2002, p. 61), quando o autor explica que:

Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa.

O levantamento bibliográfico auxilia o pesquisador a esclarecer os “[...] principais conceitos que envolvem o tema de pesquisa, procurar um contato com trabalhos de natureza teórica capazes de proporcionar explicações a respeito, bem como com pesquisas recentes que abordaram o assunto” (GIL, 2002, p. 61).

Ao tratar sobre o delineamento de uma pesquisa qualitativa, Deslauriers e Kérisit (2014, p. 134) defendem que a construção de um objeto de estudo não deve partir apenas de dados empíricos, pois “[...] é preciso ler o que os outros escreveram antes de nós; de certa forma, subir sobre seus ombros para conseguir ver mais além

[...]” os autores defendem que “[...] Essa prática se funda sobre uma concepção do conhecimento considerado como cumulativo, segundo a qual o progresso de um serve de ponto de partida para outro [...]” DESLAURIERS; KÉRISIT (2014, p. 134).

Portanto, levantamos teses e dissertações produzidas sobre educação em tempo Integral e ensino integral nas universidades com Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com notas 4, 5, 6 e 7 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este levantamento foi realizado no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)², no primeiro semestre de 2017, e teve como recorte temporal os dez últimos anos que antecederam o início desta pesquisa, período compreendido entre os anos de 2006 e 2016. Tendo em vista nossa temática de pesquisa, definimos como descritores de busca os termos “educação em tempo integral” e “ensino integral”. Após a busca pelos descritores os resultados foram filtrados com base no recorte temporal, no programa de pós-graduação e nas notas destes programas.

O levantamento arrecadou um total de 47 trabalhos correspondentes aos critérios de busca. Entre os encontrados, 36 dissertações e 6 teses eram para o descritor “educação em tempo integral”, e 4 dissertações e 1 tese eram para o descritor “ensino integral”.

Além do banco de teses e dissertações, estendemos nosso levantamento bibliográfico para dois importantes eventos da área de educação no cenário nacional, buscando aprofundar como a temática é abordada em eventos científicos. Para tanto, utilizamos como fonte de dados os anais das últimas edições do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), nos quais buscamos trabalhos que abordassem a educação integral e/ou em tempo integral.

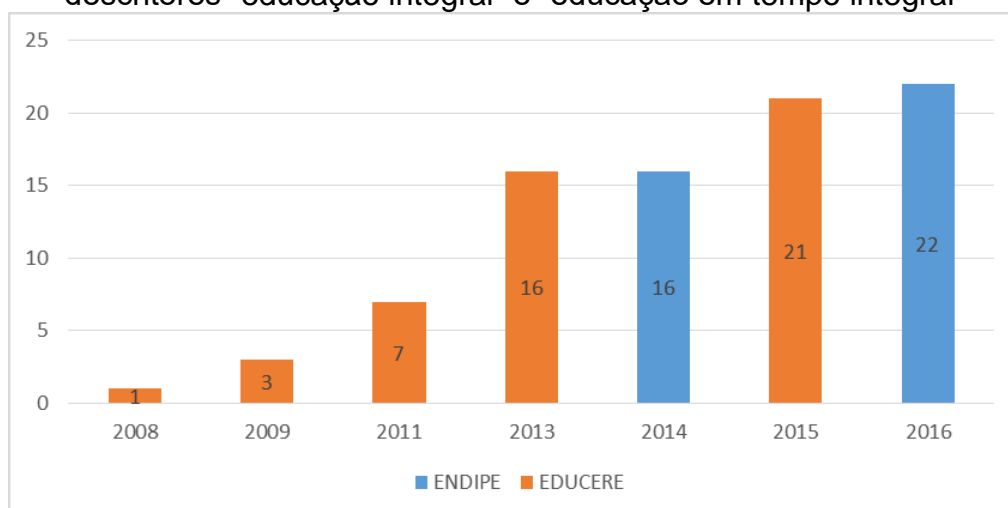
No tocante ao ENDIPE, tomamos como base os anais das duas últimas edições do evento (2014 e 2016). Em relação ao EDUCERE, devido a maneira como os anais estão organizados no *site*, o levantamento compreendeu as cinco últimas edições do evento (os anos de 2008, 2009, 2011, 2013 e 2015).

Nestes levantamentos, localizamos 38 trabalhos nos anais do ENDIPE e 48 nos anais do EDUCERE que abordaram a educação integral e/ou em tempo integral.

² Plataforma coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que “integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.”

Ao se tratar da quantidade, foi possível observar que a temática foi abordada em todas as edições analisadas dos eventos e o número de trabalhos aumentou com o passar do tempo em ambos, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1. Quantidade de trabalhos encontrados no EDUCERE e no ENDIPE com os descritores “educação integral” e “educação em tempo integral”



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações retiradas dos anais dos eventos (2017)

Tal levantamento nos possibilitou o contato direto com trabalhos produzidos sobre a educação em tempo integral a partir de duas vertentes. Com a averiguação na BDTD encontramos pesquisas produzidas no âmbito acadêmico e que resultaram em teses e dissertações. Com os anais dos eventos, nosso contato foi com artigos e resumos científicos produzidos com o intuito de socializar pesquisas, parte de pesquisas e experiências sobre a temática.

Todos os trabalhos levantados tiveram como foco a educação integral e/ou em tempo integral, entretanto cada autor abordou a temática a partir de um viés. Com relação aos trabalhos apresentados nos eventos, a temática foi abordada a partir do conceito ou as diferenças entre educação integral e de tempo integral; formação de professores; levantamento bibliográfico; projetos culturais; gestão; currículo e organização; escola e família; estudo de caso; organização do espaço; Programa Mais Educação (PME); cotidiano escolar; práticas pedagógicas e a didática; formação inicial ou continuada de professores e da comparação de experiências.

Dentre as teses e dissertações levantadas, observamos que a temática foi abordada em pesquisas que analisaram a implementação de projetos e programas; o tempo e permanência dos alunos; a gestão; as metodologias e práticas de ensino; as parcerias da escola com outras esferas; os conceitos e concepções sobre

educação integral e em tempo integral; a formação, a prática e as condições de trabalho docente.

A análise deste amplo conjunto de trabalhos foi de suma importância, uma vez que ampliou nosso conhecimento sobre a temática e, principalmente, das diferentes possibilidades de se desenvolver pesquisas acadêmicas, por meio do contato com diferentes referenciais teóricos, dos quais muitos foram utilizados nesta pesquisa.

Após este levantamento, definimos os rumos da pesquisa com um direcionamento para analisar a educação em tempo integral na SEE/SP a partir do Programa Ensino Integral (PEI), entretanto, com o desenrolar dos trabalhos e as contribuições da banca no momento da qualificação, optamos por redirecionar nossa pesquisa e incluir a Escola de Tempo Integral (ETI) em nossa análise.

Com isto, retornamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e realizamos uma nova busca nos trabalhos produzidos em Programas de Pós-Graduação em Educação, sobre estas duas políticas em curso na SEE/SP. Utilizando como descritores os termos “Programa Ensino Integral” e “Escola de Tempo Integral” localizamos 9 trabalhos sobre o PEI e 23 sobre a ETI, um total de 32 novos estudos.

Com a leitura destes 32 trabalhos levantados, verificamos que o PEI e a ETI foram os *lócus* de pesquisa dos autores, entretanto cada um olhou para estas políticas a partir de um viés, dos quais o mais abordado foi o estudo sobre as oficinas ou as disciplinas da parte diversificada. Foi analisado também o processo de implantação, a concepção de educação em tempo integral, a relação entre qualidade e tempo, o currículo, a gestão, a inclusão, a formação e as práticas docentes, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a influência de grupos financeiros na elaboração destas políticas.

O escopo construído com este levantamento nos auxiliou na definição do direcionamento de nossa pesquisa, na qual definimos como problemática a ser elucidada: quais permanências e mudanças existem entre a Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI) da SEE/SP?

Nossa proposta se difere das propostas apresentadas nos trabalhos selecionados, pois constatamos que as pesquisas levantadas trataram de uma ou de outra experiência não relacionando especificamente as duas propostas. A

comparação esteve presente em duas pesquisas, porém estas análises relacionaram as experiências de jornada ampliada com escolas de turno “regular” ou entre experiências desenvolvidas por órgãos diferentes. E nós queremos compreender as *permanências* e *mudanças* presentes nos documentos de duas propostas de jornada ampliada desenvolvidas em uma mesma rede de ensino e destinadas ao mesmo público.

A fim de responder o questionamento levantado, definimos como objetivo desta pesquisa: analisar a Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI) da SEE/SP a partir de seus documentos oficiais afim de refletir sobre suas permanências e mudanças.

E como objetivos específicos: a) Compreender o que é educação integral e educação de tempo integral a partir da concepção de alguns autores; b) Resgatar a maneira como esta temática foi materializada na trajetória da escola pública brasileira e paulista; c) Identificar como a temática é abordada em algumas das legislações educacionais brasileiras em vigência e d) Analisar os documentos legais referentes a Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI).

Para alcançarmos os objetivos indicados adotaremos uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, visto que nos propomos a analisar as permanências e mudanças de duas políticas públicas, que compreendemos como uma forma de expressão de realidades e de movimentos políticos. Portanto, nosso conhecimento será construído pautado em uma análise subjetiva e interpretativa do objeto de estudo. Nossa definição de pesquisa qualitativa encontra-se pautada em Esteban (2010, p. 127) que define,

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada a compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, À transformação de práticas e cenários socioeducativos, À tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Segundo a autora, uma das características fundamentais para realizar uma pesquisa qualitativa atualmente é a flexibilidade. Neste sentido, Esteban (2010, p. 130) salienta a necessidade de atentar-se

[...] à forma que diferentes elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos influem de maneira conjunta no processo de conhecimento (interpretação), na linguagem e na narrativa (formas de apresentação) e impregnam a produção dos textos (autoria, legitimidade). De outro lado [...] a flexibilidade significa dirigir o olhar para a pessoa que pesquisa, o reconhecimento das premissas teóricas e também pessoais que modulam a

ação, assim como sua relação com os participantes e a comunidade em que realiza o estudo.

Frente ao exposto, tomando como objeto de pesquisa a ampliação da jornada escolar no Estado de São Paulo, e como *locus* investigativo os documentos legais e as diretrizes da Escola de Tempo Integral e do Programa Ensino Integral, ressaltamos que temos ciência das ambiguidades que existem entre uma legislação e a realidade no chão da escola, entretanto neste momento optamos em focar nessa pesquisa nos documentos.

Para abordarmos as legislações selecionadas, utilizamos como procedimento metodológico a análise documental referenciada por Cellard³ (2010), uma vez que corroboramos com o autor no sentido de que

O documento permite acrescentar a dimensão do tempo a compreensão do social. Como ressalta Tremblay (1968: 284), graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias. (CELLARD, 2010, p. 295)

Após a seleção dos documentos e antes de iniciarmos a análise documental propriamente dita, é necessário realizarmos uma análise preliminar dos documentos selecionados, na qual o texto deve ser examinado levando em conta cinco dimensões: o contexto, o autor/autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. (CELLARD, 2010).

Para a nossa análise identificamos 34 documentos, 14 referentes a ETI e 23 sobre o PEI. O enfoque detalhado destes documentos e das dimensões propostas por Cellard (2010) serão apresentados posteriormente no decorrer da análise.

Organizada em 4 capítulos, esta dissertação traz no capítulo 1 algumas concepções sobre os conceitos de educação integral e educação em tempo integral.

O resgate histórico das experiências de educação em tempo integral desenvolvidas na escola pública brasileira e a maneira como esta temática é abordada em algumas legislações educacionais do país, são expostos no capítulo 2.

No penúltimo capítulo, a educação em tempo integral é abordada com enfoque no Estado de São Paulo, neste capítulo apresentamos um resgate das

³ André Cellard é professor na Université d'Ottawa onde na qual faz parte dos departamentos de História e Criminologia. Esta técnica de análise documental foi apresentada por ele no livro denominado A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos, publicado em 1997, no Canadá

experiências que foram desenvolvidas pela SEE/SP anteriormente e a análise dos documentos oficiais referentes a ETI e ao PEI.

Por fim, no último capítulo, discorreremos sobre as permanências e mudanças entre as políticas e apresentamos as conclusões que chegamos com esta pesquisa.

1. REVISITANDO ALGUNS CONCEITOS

Neste capítulo abordaremos os dois principais conceitos que são tratados nas políticas analisadas: a educação integral e a educação em tempo integral. Apresentamos uma síntese desses conceitos sobre a qual construímos nosso referencial teórico, visto que, ao tratarmos da temática da educação integral e em tempo integral, precisamos ter clareza dos significados e sentidos que os conceitos e nomenclaturas trazem consigo, pois as concepções e as práticas de educação integral e em tempo integral podem variar dependendo da visão de quem as implementa.

1.1 Educação integral

Iniciamos a explanação deste conceito compartilhando com Parente (2015, p. 126) a ideia de que,

[...] A educação por si só já deveria ser integral. Porém a história da educação mostra o quanto a escola se desgastou ao longo do tempo e o quanto perdeu de sua “integralidade”. Adjetivar então passou a ser uma necessidade: não queremos qualquer educação; queremos educação integral.

De acordo com Coelho (2009, p.85), “[...] historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos”.

O sentido do que viria a ser a educação integral surgiu, ainda segundo Coelho (2009, p.85), com o conceito de educação utilizado no sistema educacional grego chamado Paidéia, visto que,

[...] há, na concepção grega de formação humana, uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. Em outras palavras, há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo [...] Acreditamos que esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. [...]

A educação integral ressurgiu no século XVIII, onde a autora identifica traços deste conceito na perspectiva jacobina de educação, que é utilizada na constituição da escola pública após a Revolução Francesa. A autora demonstra, a partir de Boto (1996), a concepção de educação integral presente no ideário da Revolução Francesa.

[...] os jacobinos instituem a escola primária pública para todas as crianças, no mesmo caminho do projeto de Lepeletier, que propunha "uma educação comum, radicada na formação integral", e que consistia, fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo (Boto, 1996, p. 183-185). Propunham, como meta, a consolidação de uma educação nacional que seria alcançada mediante o entrelaçamento daquelas faculdades (COELHO, 2009, p.86).

Outra concepção de educação integral dessa época, baseada nos ideais libertários, surge no movimento anarquista, com pensadores como Bakunin e Proudhon, que tinham seus arcabouços filosóficos baseados em categorias como igualdade, liberdade e autonomia (COELHO, 2009).

[...] uma vez que os burgueses já possuíam uma instrução integral, Bakunin parte de uma concepção de sociedade – igualitária – para requisitar essa mesma educação para todos, ou seja, não apenas para os burgueses. Coube a Paul Robin, Ferrér y Guardia e Sebastien Faure experimentarem, assim, a adoção dessa concepção de educação, concebendo-a no cotidiano das instituições escolares que dirigiram [...] (COELHO, 2009, p.86-87).

A autora utiliza algumas ideias de Gallo (1995) para apresentar os fundamentos e práticas que norteavam estas experiências de educação integral,

Baseando-se nos fundamentos e práticas de Paul Robin, Gallo (1995) afirma que, para os anarquistas, "a educação integral [...] pode ser dividida em duas fases distintas" (p. 98). A primeira, para o autor, corresponderia aos nossos anos iniciais do ensino fundamental e a segunda, aos anos finais. Nesse momento inicial é preciso "entender como a criança aprende e fixa as primeiras impressões, os primeiros conhecimentos" (p. 99), o que é realizado a partir do instigar de sua curiosidade infantil. É um período em que reina a espontaneidade, evidenciada pelo trabalho com os sentidos e a sensibilidade (COELHO, 2009, p.87).

Sobre a concepção libertária de educação integral, Coelho (2009, p.87-88) frisa que tais ideais “[...] provém de um cunho altamente político emancipador, ou seja, todas as propostas sintetizadas até aqui objetivam a formação completa do homem, para que ele o seja, na plenitude filosófico-social da expressão [...]”.

Ainda seguindo de acordo com Coelho (2009, p.90), existem concepções e, conseqüentemente, práticas diversas de educação integral que variam de acordo com os princípios políticos e filosóficos de quem as concebe, pois,

[...] por trás dessas concepções, encontramos diferentes visões sociais de mundo [...] constituindo ideologias diversas, ou seja, diferentes modos de conceber o homem em sua relação com os outros e com a sociedade em que vive [...]

Após o breve resgate da trajetória histórica que constituiu as concepções de educação integral desde a antiguidade, podemos apresentar uma concepção contemporânea de autores que estudam esta temática.

Coelho (2009, p. 90) caracteriza a educação integral como a busca “[...] de uma formação a mais completa possível para o ser humano. No entanto, não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de "formação completa", ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão. [...]”. Já Guará (2006, p. 16), nesse âmbito, concebe a educação integral como aquela que:

[...] traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. [...]

A autora salienta ainda que para a educação integral se concretizar é necessário que o educador também se desenvolva plenamente

[...] para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos. Isso poderá favorecer uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade [...] (GUARÁ, 2006, p.16).

Ao discorrer sobre a temática da educação integral Gonçalves (2006, p. 130) se apoiou no conceito

[...] que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial.

Neste sentido, o autor chama a atenção para o fato de que ao utilizar este conceito considera que:

[...] o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Para a efetivação da educação integral, conforme as concepções apontadas, Gonçalves (2006, p. 131) defende que “[...] a educação escolar precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, levando em conta todas as suas vivências, aprendizagens”. O autor salienta que adotar tais práticas não significa trabalhar apenas com o que os alunos querem, “[...] e sim que aquilo que é proposto como conteúdo escolar, curricular, só poderá ser

significativo se dialogar com os interesses do grupo, seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano [...]”.

A partir disto, Gonçalves (2006, p. 131) defende que

O aprender pressupõe a superação de enigmas, algo que desafia o já sabido e que instiga o desejo de superar. Agora, só é possível tal ampliação e apropriação de conhecimento se for estabelecida uma relação entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o define como sujeito e o mundo que o rodeia.

Cavaliere (2007, p.1022) apoia o fato de que “uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas, no sentido deweyano do termo. [...]”. De acordo com a autora, no sentido deweyano,

[...] educar é tecer relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve, de forma que se tornem capazes de distinguir as situações, nessa cultura específica, que estão a exigir mudanças; é também torná-los capazes de agir para a realização dessas mudanças. Para o autor, toda a prática social que seja vitalmente compartilhada é, por sua natureza, educativa. Só quando padronizada e rotinizada é que perde seu valor educativo. [...] Por isso, as escolas devem ser pensadas como locais onde se potencializem as atividades cooperativas e conjuntas. São essas atividades que levam efetivamente ao conhecimento, pois a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social [...] (DEWEY, 1959, apud CAVALIERE, 2007, p. 1022).

A autora apresenta alguns elementos da vida escolar que são indispensáveis para efetivar tais concepções, que são:

[...] a) experiências diversificadas que envolvam aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos; b) permeabilidade aos fenômenos da vida pública que correm fora da escola; c) permeabilidade às injunções sócio comunitárias locais e específicas que afetam a população infantil da escola; d) estruturas e regras definidas de maneira a envolver o conjunto da escola, ensejando um funcionamento democraticamente sustentado; e) recepção de cada indivíduo em suas múltiplas dimensões psicológicas e sociais. (CAVALIERE, 2002, p.266)

Cavaliere (2014, p. 1214) aponta alguns elementos intrínsecos a educação integral, segundo os quais,

[...] ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. [...]

A autora adverte que a educação integral só funcionará em uma versão escolarizada se sua prática estiver ancorada a um radical sentido público e democrático. Pois,

[...] Esse horizonte é que a impediria de invadir certos terrenos da vida privada, como, por exemplo, a religiosidade. Quando a escola se propõe a

ultrapassar a mera instrução escolar, ela se encontra frente à sensível fronteira entre as esferas da vida pública e da vida privada dos indivíduos – alunos e professores. Essa fronteira nem sempre está claramente dada [...] (CAVALIERE, 2014, p. 1214).

Após esta contextualização das ideias destes autores, podemos constatar que a educação integral busca uma formação ampla do sujeito, perpassando por diferentes áreas e aspectos que vão além da instrução científica; ela atua no campo cognitivo, político, cultural, corporal e social.

Com isto, no próximo item, trataremos do outro conceito presente nas políticas analisadas, e que por muitas vezes é confundido com educação integral: a educação em tempo integral.

1.2 Educação em tempo integral

Trataremos, neste tópico, da educação em tempo integral, visto que, como afirma Coelho (2009, p.93)

[...] falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania participe e responsável.

Vale destacar que a relação entre o *tempo* e a *escola* não é atual, mas se remete a um momento social antigo. Thompson (1998, p. 292), ao tratar sobre o processo de reordenamento da organização do tempo ao qual a sociedade foi submetida com a Revolução Industrial, cita a escola como uma “[...] instituição não industrial que podia ser usada para inculcar o “uso-econômico-do-tempo” [...]”. O autor apresenta diversos trechos de documentos da época na qual a escola era vista como um lugar para tirar as crianças da rua, lhes proporcionar disciplina, hábito de trabalho e ordem.

Atualmente, dentre as diferentes maneiras como a sociedade organiza o tempo, Cavaliere (2002b, p. 2) chama a atenção para o tempo de escola, que segundo ela, é “[...] a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização temporal da vida em família e na sociedade em geral.” Destaca, assim, a importância que o tempo de escola tem na organização do tempo social.

Cavaliere (2002b, p.3) caracteriza as dimensões do tempo de escola em três níveis, “[...] O primeiro, de caráter macroestrutural, é constituído pela duração do

ciclo de escolarização, sua organização em etapas e obrigatoriedade.[...]; o segundo nível, que a autora denomina intermediário, é aquele que é “[...] parcialmente regulado em âmbito macro mas administrado pelos estabelecimentos escolares de acordo com suas especificidades, é constituído pela duração e organização da jornada, da semana e do período letivo [...]; o terceiro nível micro-estrutural “[...] é o da sala de aula, isto é, da dinâmica do tempo no trabalho do professor com seus alunos [...]”. Neste aspecto, Cavaliere (2002b, p.4-5) adverte:

[...] lidar com o tempo de escola, ou seja, alterá-lo, reduzi-lo, ampliá-lo, não é mero acerto técnico, mas ação com implicações político-culturais de grande alcance.

Na prática, a organização do tempo escolar ultrapassa as questões de ensino e aprendizagem, isto é da instrução escolar propriamente dita e condiciona um espectro muito mais amplo da vida das crianças e adolescentes. Os deslocamentos, a alimentação, o sono, o lazer, a convivência familiar orbitam a organização temporal da jornada escolar.

Ao discorrer sobre a concepção de tempo adotada pela sociedade contemporânea, Vieira (2016, p. 517) mostra que:

As nossas concepções de tempo, e a forma como condicionamos a vida em sociedade ao espaço e ao tempo, conduziram a que tenhamos deixado de respeitar os ritmos circadianos. Não comemos ou descansamos quando o corpo pede, uma vez que estamos condicionados pelos sincronismos impostos pelo ritmo social, pela hora de levantar, hora de almoçar ou de jantar, sempre ajustados às imposições globais. [...]

Segundo o autor, algo semelhante acontece com o tempo escolar, pois ao adentrarmos o sistema escolar “[...] aprendemos a importância da pontualidade, da necessidade de cumprir os tempos de realização de tarefas, havendo penalizações para os incumpridores (VIEIRA, 2016, p. 517).

O autor defende a ideia de que a segmentação de saberes e disciplinas e a compartimentação do tempo em blocos servem também para treinar os alunos em processos de otimização do tempo. Para o autor, o próprio tempo possui uma capacidade avaliadora:

[...] Este processo de aquisição de conhecimento trivium é particularmente relevante em momentos formais de avaliação, onde a limitação temporal tem particular importância, pois os alunos devem mostrar o que sabem dentro do intervalo de tempo que lhes é dado para o fazerem. Ou seja, não basta saberem, têm de conseguir mostrar que sabem no tempo que lhes é concedido [...] (VIEIRA, 2016, p. 523-524).

De acordo com Vieira (2016, p. 525), “[...] a escola está incumbida de treinar os alunos para as regras temporais que a sociedade impõe. Assim, as crianças são, desde a tenra idade, subjugadas aos ritmos determinados pela escola [...]. O autor parafraseia Gimeno Sacristán (2008) no âmbito da campanha-relógio:

[...] o toque da campainha da escola tem um poder educador, na medida em que tem a capacidade de uniformizar os ritmos das crianças e dos jovens; a consulta sistemática do relógio, por parte dos alunos, durante as aulas, indicia que este tempo lhes é imposto e que não o entendem como seu [...] (VIEIRA, 2016, p. 526).

Portanto, defende que o tempo escolar deve ser compreendido como um recurso, não como um meio, pois,

Se, na ação docente, o tempo escolar for tomado como um meio, o aluno fica a ele subordinado, e o seu tempo de aprendizagem é secundarizado. O aluno que necessite de mais tempo para aprender que aquele que a escola lhe concede, será apelidado de lento, ou desinteressado, ou distraído, ou incapaz de aprender. Por outro lado, tomando-o como um recurso, poder-se-á permitir ao aluno que o gira em função das suas necessidades, em respeito pelo seu tempo de aprendizagem (VIEIRA, 2016, p. 528-529).

Em sua abordagem sobre a temática, Parente (2010) considera a existência de diferentes tempos escolares, os quais a autora diferencia a partir de três configurações: *tempos de escola*, *tempos de escolarização* e *tempos na escola*.

De acordo com Parente (2010, p. 139) a organização deste tempo vem se transformando historicamente de acordo com modificações sociais, uma vez que, “[...] A forma como a escola se organiza, ou seja, o seu tempo é decorrente das construções e necessidades históricas que a determinaram. Necessidades advindas dos processos históricos, sociais e culturais [...]”.

Parente (2010, p. 145) define *tempos de escola* como o período de início e duração convencionado por uma sociedade para a escolarização de seus indivíduos. Segundo ela, “a definição de uma idade específica para frequentar a escola está diretamente associada à função social que a escola desempenhou e desempenha na sociedade e ao próprio papel da educação na formação dos indivíduos [...]”.

Para a autora, a idade de inserção das crianças na escola foi se alterando com o passar do tempo, seguindo as necessidades e demandas que cada época teve sobre a escola. É atenta para o fato de que há uma associação natural entre a condição de infância e aluno. Entretanto, a autora salienta que as crianças escolarizadas se diferem a partir do período social em que estão inseridas e sugere que,

[...] cada vez mais, o olhar sobre a infância seja um determinante privilegiado na construção da escola; que as diferentes infâncias consolidem diferentes escolas; que a compreensão dessas diferentes infâncias seja fator preponderante na montagem dos tempos escolares; que as necessidades histórico-sociais das diferentes infâncias sejam consideradas na organização dos tempos escolares [...] (PARENTE, 2010, p. 145-146).

Como *tempos de escolarização*, Parente (2010) considera a maneira como o período de tempo destinado à escolarização de um indivíduo é organizado. Segundo a autora, a autonomia dos entes federativos e a livre iniciativa de instituições privadas propiciaram a elaboração de diferentes formas de organização dos tempos de escolarização no Brasil.

Dentre as formas de organização existente, Parente (2010, p. 148) destaca como predominante o modelo seriado, no qual o *tempo de escolarização* é organizado em séries anuais de acordo com o ano letivo, o qual “[...] foi sendo consolidado e tem como herança as principais características da escola tradicional, sistematizadas a partir da Idade Moderna”. Ainda segundo a autora,

[...] a seriação é sustentada por processos de avaliação cujo objetivo é a verificação do aproveitamento adequado dos tempos de estudos, o que indicará a possibilidade de seguir adiante no processo de escolarização ou repetir o tempo que não foi bem-aproveitado. Traz, portanto, uma característica seletiva e excludente que não considera a progressividade dos tempos de vida dos sujeitos da prática educativa. Essa organização do tempo de escolarização materializou significativos processos e práticas na instituição escolar, extremamente difíceis de substituir ou eliminar (PARENTE, 2010, p. 148-149).

Parente (2010, p. 149) destaca a reprovação, a evasão escolar e a distorção série-idade como alguns dos problemas causados à educação brasileira, pela seletividade e concepções de educação que o sistema seriado carrega. Processos estes que, segundo a autora, são marcantes na vida do aluno, pois “[...] a fragmentação da educação básica em séries escolares, por exemplo, não tem como pressuposto o respeito às temporalidades dos sujeitos”.

A autora considera como *tempos na escola* a lógica temporal que configura e estrutura o funcionamento de uma escola em seu interior. Sobre os ordenamentos que configuram os *tempos na escola*, Parente (2010, p. 153) ressalta que,

Não há como discutir que as políticas educacionais produzem efeitos, condicionando o rumo da organização escolar, o que indica o peso dessa variável nas construções temporais da escola. No entanto, a escola, entendida como instituição muito mais versátil do que o mero reflexo das determinações e ações políticas, constrói seus próprios valores e concepções, capazes de conservar lógicas de longas datas, de impulsionar ações políticas, de transgredir normas legais e sociais, de inovar em face das condições estruturais e conceituais vigentes.

Sobre a definição da carga horária escolar no Brasil, Parente (2015, p. 124) define que:

Historicamente fizemos uma opção trágica de tornar o mínimo de quatro horas de trabalho pedagógico em tempo máximo de escolarização diária. Por isso, atualmente, temos utilizado a adjetivação “integral” para denominar

aquelas escolas que ampliaram a jornada escolar diária para, no mínimo, 7 horas.

Em uma pesquisa sobre a temática Cavaliere e Mauricio (2012, p. 252) denominaram:

[...] “jornada escolar ampliada” os casos em que a carga horária escolar ultrapassava – mesmo que em apenas alguns dias da semana – as quatro horas diárias, que vêm a ser a jornada mínima estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Já as designações “tempo integral” ou “horário integral” foram utilizadas para as jornadas de, no mínimo, sete horas, em todos os dias da semana.

As escolas atualmente estão incorporando responsabilidades que vão além da instrução escolar “[...] sem o qual, o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar torna-se inviável. São atividades relacionadas à higiene, saúde, alimentação, cuidados e hábitos primários [...]” (CAVALIERE, 2002, p. 249). A autora salienta ainda:

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas, [...] envolverá escolhas, isto é envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral (CAVALIERE, 2002, p. 250).

A autora considera o tempo integral um grande aliado para a formação de indivíduos a partir da concepção pragmática de educação integral, porém ressalta:

[...] além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência [...] (CAVALIERE, 2007, p. 1022-1023).

As diferenças entre concepções e escolhas políticas, quando se trata da educação em tempo integral, é exemplificada pela autora na apresentação das diferentes justificativas para a ampliação do tempo escolar, que são:

[...] (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p.1016).

Em suas pesquisas, Cavaliere (2007) constatou que os modelos de escola em tempo integral existentes no Brasil podem ser caracterizados a partir de quatro concepções diferentes: *assistencialista*, *autoritária*, *democrática* e a *multissetorial*; embora tais visões possam ser encontradas misturadas em um mesmo projeto.

Cavaliere (2007, p. 1028) identifica como predominante a concepção *assistencialista*. Cujas escolas de tempo integral são vistas “[...] como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária [...]”.

A autora atenta para o fato de se mostrar frequente nessa concepção a utilização do termo “atendimento”, pois, segundo tal concepção, “[...] A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes”” (CAVALIERE, 2007, p.1028-1029).

De acordo com Cavaliere (2007, p. 1029), a concepção *autoritária* é a que considera que “[...] a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar “preso” na escola é sempre melhor do que estar na rua. [...]”. Para a autora, esta é uma concepção dissimulada dos antigos reformatórios, na qual, “[...] A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental” (CAVALIERE, 2007, p.1029).

A concepção *democrática* de escola de tempo integral é definida por Cavaliere (2007, p.1029) como aquela em que a escola cumpre um papel emancipatório, onde, “[...] O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas [...]”, visto que, segundo a autora, a concepção considera que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola lhe garantirá uma melhor aquisição dos saberes escolares, o que auxiliaria sua emancipação.

Cavaliere (2007, p.1029) define a concepção *multissetorial* como “[...] uma visão de educação em tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral [...]”, pois esta concepção considera importante que a educação não aconteça apenas em uma instituição, ela deve se fazer também fora da escola, uma vez que,

[...] As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

No tocante à escola de tempo integral, Guará (2006, p. 15) constata:

Isoladamente, nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral. A perspectiva que adotamos é, portanto, a da necessidade de uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para repensarmos o modo de funcionamento das instituições educativas, a fim de colocá-las a favor da lógica da inclusão e da formação integral das crianças e adolescentes.

Portanto, ao tratar da implantação de projetos de educação integral, Guará (2006, p. 18) também defende:

[...] não há modelos prontos nem concepções exclusivas. Há um arco de opções e conjugações possíveis para diferentes contextos que permitem tanto a realização de projetos e programas pelo próprio sistema escolar, quanto por diversas áreas públicas atuando no espaço escolar ou, ainda, por diversas agências e organizações locais agindo complementarmente, em cooperação. [...]

A autora demonstra preocupação quanto ao fato da realização, em um único ambiente, de todas as atividades que a educação integral demanda, o que pode acarretar a massificação do projeto educativo. Por isto, Guará (2006, p. 22) propõe que as escolas de tempo integral.

[...] devem considerar, em seu currículo, diversas possibilidades de composição de atividades que incluam sempre a frequência regular a recursos externos ou, ao menos, a presença, nas escolas, de grupos pertencentes a outras áreas da política social ou especialidades, visando oxigenar as estruturas homogêneas do sistema que devem permear-se a outras influências e relações. Assim sendo, cumpre lembrar que a tarefa educativa na escola, ou em consórcio entre a escola e outras organizações sociais na comunidade, precisa buscar a diversificação. [...]

Ao tratar da execução da educação integral, Gonçalves (2006, p. 131) defende que ela deve ocorrer “[...] seja na ampliação da jornada escolar, seja na articulação da escola com outros espaços públicos de aprendizagens, governamentais ou não-governamentais”. Para o autor, aumentar o tempo escolar:

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. (GONÇALVES, 2006, p.132)

Cavaliere (2007), entretanto, mostra-se receosa em seus estudos quanto à utilização de espaços educativos fora da escola para a implantação de educação em tempo integral. Segundo a autora, tais atividades não caracterizam uma escola de tempo integral e sim um aluno de tempo integral, visto que quem realiza as atividades em turno integral é o aluno, não a escola. Dentre suas preocupações, a autora destaca:

A organização das atividades dependeria de inúmeros fatores e os processos de planejamento e avaliação também precisariam ser descentralizados. Numa sociedade com pouca tradição de autonomia organizativa e frágeis instituições sociais, quais as chances de sucesso, do ponto de vista da qualidade pedagógica, de uma política desse tipo? Outra ponderação diz respeito à participação, no trabalho educativo, de profissionais não-docentes. Se essa prática pode, em algumas circunstâncias, ser interessante e desejável, ela aumenta as responsabilidades de planejamento, controle e avaliação, caso contrário pode-se transformar perigosamente o sistema de ensino em “terra de ninguém”. De outro lado, o modelo de oferta pulverizada não está livre das concepções assistencialistas de “atendimento”. Ao contrário, dependendo do nível de integração obtido entre as demais organizações e a instituição escolar, a oferta fragmentada de atividades pode ser ainda mais vulnerável às práticas assistencialistas (CAVALIERE, 2007, p.1031).

Ao discorrer sobre as atividades realizadas por parceiros em espaços fora da escola, Coelho (2009, p.94) defende que tal situação, além de fragmentar o trabalho pedagógico “[...] dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de transmissora de conteúdos escolares, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças [...]”.

Ao analisar legislações educacionais que abordam a temática da educação em tempo integral, Parente (2016) conclui que tais concepções têm ganhado força após a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Programa Mais Educação. Segundo a autora, o conceito de educação em tempo integral dessas legislações encontra-se “[...] fortemente ancorado na oferta de oficinas no contraturno escolar, ou seja, nas chamadas “atividades complementares”” (PARENTE, 2016, p.567).

Ao abordar o conceito de tempo integral presente no FUNDEB, Parente (2016, p.568) constata que:

[...] para além do conceito tradicional de tempo integral exclusivamente na escola, possibilita a criação de alternativas que articulam o tempo na escola com o que denominou tempo “em atividades escolares”. O conceito presente no Decreto abre espaço para a construção de inúmeras

alternativas em termos de políticas de educação integral em tempo integral, muitas das quais se aproveitam da brecha legal para desenvolver "atividades escolares" que, juntas, congregam ações que passam a compor o tempo integral de um aluno, não necessariamente de uma escola. [...]

Neste sentido, Cavaliere (2009, p. 59) mostra que "[...] a ideia de que a educação pode se dar através de redes de relações ou "teias do conhecimento" chega ao Brasil, no final do século 20. [...]". Segundo a autora, tais ideias foram influenciadas, em grande parte, pelo Movimento Cidades Educadoras, criado em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, fazendo com que,

A participação comunitária, ideia cara ao pensamento educacional democrático, foi mobilizada, de maneira desvirtuada, como substituição aos investimentos do Estado, que deveriam ser reduzidos ao mínimo, dada a sua comprovada incapacidade de responder às demandas da sociedade. Essa tendência, de feição neoliberal, levaria à criação de inúmeros projetos na área educacional em parceria com órgãos públicos e organizações não-governamentais ou de iniciativa destas últimas, e com participação de instituições filantrópicas e de voluntariado (CAVALIERE, 2009, p. 59).

Segundo a autora, a ampliação do tempo escolar no Brasil se configura, atualmente, a partir de duas vertentes:

[...] uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Cavaliere (2009, p. 52) indica que a definição entre estes modelos é baseada nas realidades e nas possibilidades dos níveis de administração pública que os implantam, "[...] mas também pode representar [...] correntes de pensamento divergentes em relação ao papel do Estado e da instituição na sociedade".

Em uma obra anterior, Cavaliere (2007, p.1031) já havia indicado que "[...] é preciso lembrar que a escola é, por natureza, a instituição do aluno e para o aluno. Com todas as suas limitações, é a instituição onde o aluno é sempre a parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional [...]". Portanto, Cavaliere (2009, p. 61) ressalta:

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação.

Neste sentido, Cavaliere e Maurício (2012, p. 252) consideram que “[...] para além da carga horária, o estabelecimento de uma concepção de educação integral envolve as formas de utilização do tempo escolar, os locais utilizados para as atividades educativas e os atores nelas envolvidos [...]”.

Frente ao exposto, constatamos que as políticas e experiências de educação integral e em tempo integral podem ocorrer das mais variadas formas e serem influenciadas por diferentes aspectos e condicionantes, que direcionam suas justificativas e suas finalidades. Como mostra Parente (2016, p. 564) ao dizer que “[...] as experiências de educação integral em tempo integral são criadas em contextos específicos e, portanto, estão repletas de heranças e influências na montagem de seus desenhos.” Segundo a autora, “[...] variados fatores influenciam e/ou condicionam a construção de políticas de educação integral em tempo integral: políticos, legais, financeiros, administrativos, pedagógicos, culturais, sociais, etc. [...]” (PARENTE, 2016, p. 566).

Por fim, a partir do escopo construído neste capítulo, constatamos que educação integral e educação em tempo integral são conceitos diferentes que possuem intencionalidades diferentes, entretanto eles se complementam, uma vez que um viabiliza a execução do outro. Sendo assim, quando trabalhados juntos, um contribui para a concretização dos objetivos do outro.

Após discorrermos sobre a educação integral e em tempo integral, apresentaremos, no próximo capítulo, as principais experiências desenvolvidas sobre a temática no Brasil e como estes conceitos são abordados em algumas das legislações educacionais brasileiras.

2. A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Neste capítulo, apresentaremos as principais experiências de educação em tempo integral que foram implantadas no decorrer da trajetória da escola pública brasileira e a maneira como a temática é abordada atualmente nas legislações educacionais.

2.1. A educação em tempo integral na trajetória da escola pública brasileira

Apresentamos, neste item, um resgate dos fatos que marcaram a educação ao longo da história do Brasil, visando expor como o contexto da escola pública vem se transformando e como a educação em tempo integral se fez presente nestes momentos.

As primeiras iniciativas educacionais no Brasil ocorreram, aproximadamente, 50 anos após a chegada dos portugueses nestas terras. Em 1549 chegou ao Brasil Tomé de Souza, o primeiro Governador-Geral da Colônia. Junto dele vieram seis jesuítas da Companhia de Jesus, que aportaram no Brasil com a missão de catequisar os indígenas.

Mesmo não sendo o foco de missão, “[...] os religiosos começaram a organizar classes de “ler e escrever” que se limitavam à alfabetização, cujo objetivo era a introdução da língua portuguesa para o ensino da catequese” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 307). Este modelo de ensino foi evoluindo e “[...] os colégios então fundados pelos jesuítas também prepararam para os estudos superiores, em universidades europeias, os jovens que não buscavam a vida sacerdotal [...] (HAIDAR; TANURI, 1998, p. 59).

A Companhia de Jesus controlou a educação brasileira por 200 anos (1549-1759), porém atendia apenas a elite da época, visto que, segundo Di Giorgi e Leite (2010, p. 307):

[...] as condições econômicas, sociais e políticas da Colônia não favoreciam o desenvolvimento de um sistema educativo, nem propiciavam interesse pela educação, uma vez que as atividades profissionais da época não exigiam qualquer preparo específico, nem sequer o domínio das técnicas de leitura e escrita.

Em 1759, a educação brasileira sofreu uma alteração drástica: o decreto assinado por Sebastião de Carvalho Mello, o Marques de Pombal, expulsou os padres jesuítas de Portugal e seus domínios. “[...] Inicia-se, assim, outro momento

na história da educação brasileira, quando entra em cena o poder público estatal como agente responsável pela definição de novos rumos educacionais [...]” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 307). A intenção do Marquês de Pombal era de renovar os métodos e processos de ensino, além de torna-lo laico. Porém,

[...] Tal programa, parcialmente realizado em Portugal, não se cumpriu no Brasil, e o ensino que se reconstruiu sobre as ruínas do sistema jesuítico, nas décadas posteriores, fragmentado nas aulas régias de humanidades, ciências e primeiras letras, tardaria muito a organizar-se (HAIDAR; TANURI, 1998, p. 60).

A ausência de um sistema público de ensino no Brasil, durante o período pombalino, ocorreu devido à Colônia não dispor de recursos financeiros destinados à educação e nem de mão-de-obra capacitada para assumir as classes.

Em 1808, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, o cenário educacional brasileiro foi alterado novamente. “No entanto, não houve nenhum progresso em relação à educação elementar, uma vez que a elite a recebia em suas próprias casas, como ensino privado” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 307). Tais mudanças visavam, essencialmente, atender as demandas provenientes da chegada da Corte portuguesa e se configuraram na criação de diversos cursos de caráter utilitários. Como mostra Haidar e Tanuri (1998, p. 60-61):

Para promover a defesa militar do Reino, criaram-se, em 1808, a Academia de Marinha e, em 1810, a Academia Militar; para atender à necessidade de médicos e cirurgiões para o exército, fundou-se em 1808, na Bahia, um curso de Cirurgia e se instalaram no Rio de Janeiro aulas de Anatomia, Cirurgia e Medicina (1808-1809). Outras instituições viriam ainda atender à necessidade premente de especialistas. Na Bahia, aulas e cursos de Comércio (1809), Agricultura (1812), Química (1817) e Desenho Técnico (1818). No Rio de Janeiro, além da aula de Química (1812) e do curso de Agricultura (1814), a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816) [...]

Após a independência do Brasil (em 1822) foi outorgada, pelo Imperador D. Pedro I, a primeira Constituição do país (em 1824) que definia a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Posteriormente, foi aprovada a Lei Geral da Educação, a primeira lei educacional do Brasil, em 15 de outubro de 1827, data em que atualmente comemora-se no Brasil o dia do professor.

A legislação definia uma necessidade de existir escolas de primeiras letras em todas as vilas e lugares populosos, instituía o ensino primário para o sexo feminino e fixava um currículo educacional, porém alguns aspectos desta medida não se concretizaram.

Ainda durante o império, foi aprovado o Ato Adicional de 1834, que segundo Di Giorgi e Leite (2010, p. 308-309):

[...] foi o instrumento legal mais importante para a educação popular no país, com consequências que ainda hoje podem ser observadas. Eliminou qualquer interesse de uniformização do ensino elementar, ao promover a descentralização, atribuindo aos Conselhos Provinciais a competência para legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la (...) A lei propiciou uma atitude de isenção de responsabilidade por parte do Governo Central em relação ao ensino elementar [...]

Após este Ato Adicional, cada província passou a cuidar da instrução pública a sua maneira, de acordo com seus interesses e possibilidades. Surgiam neste momento os liceus provinciais, porém, segundo Haidar e Tanuri (1998, p. 69) tais instituições

[...] se limitaram a justapor em um mesmo local aulas avulsas antes dispersas, a tendência a organização manifestava-se vigorosamente no Colégio Pedro II e nos liceus da Bahia e Pernambuco que, plasmados no modelo oferecido por seus congêneres franceses, haviam adotado o sistema de estudos seriados desenvolvidos em cursos de regular duração.

A educação neste período atendia apenas a uma pequena parcela da população, principalmente os filhos da elite local que buscavam ingresso no ensino superior. Porém quem recebia o grau de bacharel em Letras no colégio oficial da Corte estava habilitado para a matrícula nos cursos superiores, diferente dos formados nos liceus, que tinham que realizar os exames de admissão nas faculdades. Sendo assim, segundo Haidar e Tanuri (1998, p. 71), em meados da década de 1870,

[...] os estudos secundários realizados desordenada e parceladamente achavam-se, quase que exclusivamente, entregues à iniciativa particular. Apenas no Colégio de Pedro II e alguns poucos estabelecimentos particulares, cujo renome servia ainda de chamariz a numerosa e selecionada clientela, eram ainda mantidos os estudos organizados e regulares.

Esse panorama perdurou até o declínio do Império brasileiro, que chegou ao fim com apenas 10% da população alfabetizada.

A instauração da República no Brasil não modificou significativamente o campo educacional, isso pois manteve-se uma continuidade das ideias das últimas décadas do Império. A equiparação do ensino secundário, tão reclamada durante o período imperial, foi posta em prática na República, sendo que este nível de ensino estava subordinado ao controle da União, que normatizou e fiscalizou a uniformização do ensino no país:

A administração federal continuou a manter um único estabelecimento de ensino secundário – o Colégio de Pedro II, modelo de organização para os equiparados (...) o ensino secundário permaneceria até 1930 quase que totalmente entregue aos cuidados da iniciativa privada (HAIDAR; TANURI, 1998, p.78).

Com o advento da cultura cafeeira, a região centro-sul brasileira vivenciou um desenvolvimento econômico superior às demais e, após a abolição da escravidão, o trabalho nestas fazendas de café passou a ser realizado por imigrantes europeus “[...] Oriundos de países onde a educação escolar estava universalizada e preocupados com a instrução de seus filhos, desenvolveram seus próprios sistemas de ensino, exercendo pressão para o desenvolvimento da instrução popular” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 309).

Principiou-se, assim, a demanda educacional nesta região. O desenvolvimento econômico e a necessidade de instrução popular fez com que ela se sobressaísse às outras na oferta educacional. Um exemplo foram as reformas educacionais realizadas entre 1890 e 1893 no Estado de São Paulo, que segundo Haidar e Tanuri (1998, p. 79-80):

[...] Além da remodelação e elevação do nível da escola normal, uma das mais importantes contribuições das mencionadas reformas foi a criação dos “grupos escolares”, dotados de ensino graduado e classes constituídas segundo o nível de adiantamento dos alunos. [...]

Ainda neste período teve início um processo de dualismo na escola pública brasileira, como mostram Haidar e Tanuri (1998, p. 80):

[...] Introduzia-se, assim, em nosso sistema de ensino, uma bifurcação nos estudos gerais imediatamente a escola primária: o curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino inferiores ao secundário, e este último de caráter elitizante, objeto da procura dos que se destinavam ao ensino superior. [...]

Para Di Giorgi e Leite (2010), com fim da I Guerra Mundial, as discussões sobre os problemas educacionais ganharam novo fôlego, principalmente, a partir de 1920, com a introdução no Brasil dos ideais da Escola Nova.

Segundo Cavaliere (2002, p. 251), no movimento escolanovista “[...] a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram.” Ainda para a autora:

Mesmo reconhecendo que o significado do escolanovismo não é unívoco e abarca, em sua prática, inúmeras contradições, não se pode deixar de

enxergá-lo como uma tentativa de resposta à necessidade de reformulação da escola para que a mesma pudesse realizar a tarefa democrática de acolher, em condições de igualdade, crianças com experiências sociais e culturais diversas [...] (CAVALIERE, 2002, p.253).

Foi neste momento da história educacional que surgiram os primeiros ideais de escola em tempo integral no Brasil. Como mostra Esquinsani (2008, p.2) ao apontar que, “pode-se buscar a gênese da escolarização em turno integral no Brasil junto ao movimento escolanovista, influenciado pelo pragmatismo e pelo pensamento de John Dewey (1859-1952)”. De acordo com a autora,

Ainda dentro da leitura pragmatista de Dewey e da escola nova, o primeiro educador brasileiro a defender a ideia da escola de turno integral como possibilidade qualitativa da escola pública foi o baiano Anísio Spínola Teixeira [...] (ESQUINSANI, 2008, p. 2).

Entretanto, apesar das discussões e ideias que surgiram neste momento, a implantação de experiências de educação em tempo integral somente ocorreu nos anos de 1950.

Após a Revolução de 1930, o Estado passou a atuar mais significativamente em vários setores, dentre eles no campo educacional. Em 1930 foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e em 1931, o Conselho Nacional de Educação. O primeiro titular deste Ministério, Francisco Campos, elaborou sete decretos para nortear o campo educacional. Tais determinações, conhecidas como Reforma Francisco Campos, dentre outras medidas, pôs fim aos exames parcelados no ensino secundário e “[...] coube à mencionada reforma o mérito de estabelecer o currículo seriado, a frequência obrigatória, a divisão do curso em dos ciclos e a sua ampliação para sete anos [...]” (HAIDAR; TANURI, 1998, p. 88). Segundo Shiroma (2000, p. 18), estas reformas:

[...] se não alcançaram a totalidade dos ramos de ensino, puderam fornecer uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Pela primeira vez na história do país, uma mudança atingia vários níveis de ensino e se estendia a todo o território nacional [...].

O movimento escolanovista ganhava força neste período e a IV Conferência Nacional de Educação promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE) (em 1932) resultou em um documento denominado de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por mais de vinte educadores que propunham “[...] um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e do ensino comum para os dois sexos (co-educação)” (SHIROMA, 2000, p.23). Estes

ideais estiveram presentes na elaboração da Constituição de 1934, que segundo Haidar e Tanuri (1998, p. 89):

Apesar de seu teor democrático-liberal e de preservar o regime federativo, a Carta de 1934 amplia as atribuições da União, inclusive no campo da educação. Assim, fica-lhe atribuída a competência de “traçar diretrizes da educação nacional”, fixar o plano nacional de educação e coordenar sua execução em todo o país, organizar e manter os sistemas de ensino dos territórios e exercer ação supletiva onde necessária. [...] ficavam estabelecidos os princípios de gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, de educação como direito de todos, além do que percentuais da receita foram vinculados para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Vale ressaltar ainda que os constituintes incluíram o ensino religioso de frequência facultativa nas escolas, atendendo uma demanda de grupos católicos influentes.

Porém com a implementação do Estado Novo (em 1937) foi outorgada uma nova Constituição, que “[...] tendia a considerar a educação como solução da questão social e forma de combate a subversão ideológica [...] o sistema educativo passa a ser utilizado para difundir a ideologia do Estado Novo [...]” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 311).

Em 1942, o então ministro da educação e saúde pública, Gustavo Capanema, implementou as Leis Orgânicas do Ensino que ampliaram a Reforma Campos. Tais leis foram complementadas por seu sucessor no Ministério, Raul Leitão.

[...] diferentemente das Reformas Campos que, do ponto de vista do ensino profissional, só atentaram para o ensino comercial – evidenciando os limites de uma sociedade presa aos interesses de uma economia agroexportadora. As Leis Orgânicas, ao contrário, contemplaram os três departamentos da economia regulamentando o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola (SHIROMA, 2000, p. 27).

Entretanto, Shiroma (2000, p. 27-28) destaca que mesmo com estas mudanças, um dualismo ainda existia no sistema educacional brasileiro, pois:

as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação, e aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho.

Este período foi marcado pela transição da população brasileira, de rural para majoritariamente urbana, o que intensificou a demanda por educação, visto que a população reconhecia na escolarização a possibilidade de ascensão social. O processo de industrialização (responsável por estimular a migração campo-cidade) necessitava de mão-de-obra qualificada e, portanto, do ensino industrial. Com isso, o governo e a Confederação Nacional da Indústria (CNI) criaram um sistema de ensino

paralelo ao oficial, denominado Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). De acordo com Shiroma (2000, p. 28):

[...] Nessa iniciativa estava implícito o reconhecimento da incapacidade governamental em promover a formação profissional em larga escala; seja pela dificuldade na alocação de recursos, seja pela inoperância do próprio sistema de ensino oficial para oferecer a formação técnica almejada. (...) Mas era patente, entre os empresários, a quimera liberal de fazer da fábrica uma escola, o *locus* ideal da formação para os valores do industrialismo. [...]

Com o passar do tempo, o SENAI devolveu ao poder público essa tarefa educacional, focando apenas a formação técnica mais especializada.

Di Giorgi e Leite (2010) elencam outros marcos educacionais importantes desse período, como: a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938; a 1ª Conferência Nacional de Educação, em 1941; e a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1946, que uniformizou o curso primário de quatro anos, estabeleceu um currículo fixo e reafirmou a obrigatoriedade escolar.

Com o fim do Estado Novo (em 1945) e a promulgação (em 1946) da Constituição que retoma princípios da Carta de 1934, o então ministro da educação Clemente Mariano criou uma comissão de especialistas para estudar e propor uma reforma geral da educação nacional, presidida por Lourenço Filho. Em 1948, os resultados dos trabalhos dessa comissão foram enviados ao Congresso Nacional. Segundo Shiroma (2000, p. 20):

[...] Iniciou-se, então, um longo e intenso debate e luta ideológica sobre os rumos da educação brasileira que iriam persistir até 1961, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, de 20 de dezembro daquele ano, com a vitória das forças conservadoras e privatistas e sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais.

A autora relata ainda que durante esses 13 anos de embate surgiram movimentos contra as pressões conservadoras e privatistas como o “Movimento em Defesa da Escola Pública” difundido a partir da Universidade de São Paulo (USP), do qual faziam parte pensadores como: Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, dentre outros.

Para Haidar e Tanuri (1998), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, houve uma relativa descentralização do ensino, que estabeleceu uma certa unidade nacional na organização dos sistemas de ensino e juntou o ensino secundário e profissional, que passou a ser denominado ensino médio.

É importante destacar que, apesar das divergências e conflitos que marcaram a promulgação da LDB de 1961, esta lei foi um marco na educação nacional, visto que, pela primeira vez na sua história, o Brasil possuía uma legislação específica para a educação que abordava todos os seus níveis e modalidades de ensino.

Foi em meados do século XX que as ideias para a educação em tempo integral se materializaram. Anísio Teixeira, o então Ministro de Educação e Saúde do Estado da Bahia, durante a gestão do Governador Otávio Mangabeira (1947-1951), implementou na cidade de Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a primeira experiência de educação em tempo integral do país, segundo Esquinsani (2008, p.3):

Tal centro deveria oferecer à criança, ao longo do ano letivo regular, dias inteiros em atividades divididos em dois períodos: um de instrução seguindo o currículo escolar, nas chamadas Escolas Classe; e o outro período em trabalhos, educação física, atividades sociais e artísticas, na chamada Escola Parque. A ideia era de que o Centro funcionasse como um semi-internato, recebendo os alunos às sete e meia da manhã e devolvendo-os às famílias às quatro e meia da tarde.

O centro educacional iniciou suas atividades em 1950 e, segundo Castro e Lopes (2011, p. 265):

Em 1964, a obra contava com quatro Escolas Classe e uma Escola Parque totalizando 11 prédios no bairro da Liberdade. Esse bairro foi escolhido, intencionalmente, por conter muitas crianças em idade escolar e ser constituído de proletários de nível econômico baixo. As Escolas Classe 1, 2 e 3 atendiam crianças de 7 a 13 anos, separadas por faixa etária, e a Escola Classe 4 oferecia a educação complementar e a educação ginasial correspondendo, respectivamente, à 1ª e 2ª séries e à 3ª e 4ª séries do ginásio. Ao completar 15 anos, o aluno era encaminhado a um curso noturno.

Esta iniciativa foi um marco na história da educação integral no Brasil e serviu como parâmetro para diversas experiências futuras. Coelho (2009, p. 91) atenta que:

Conforme podemos verificar, as atividades educativas que consubstanciam uma educação integral, para Anísio, não estavam descoladas de um tempo integral na instituição formal de ensino, mas eram realizadas no que hoje denominamos de contra turno, ou seja, havia uma clara diferenciação entre as atividades ditas escolares – que aconteciam nas escolas-classe, em um turno – e as atividades diversificadas – que ocorriam na escola-parque, no turno contrário ao anterior. [...]

Após este período de democracia, o Brasil sofreu, em 1964, um golpe que deixou o país sob o comando dos militares até 1985, período no qual revezaram-se na presidência da República cinco generais. O Congresso Nacional foi fechado, partidos políticos dissipados e, com a promulgação da Constituição de 1967, o país passou a ser regido sob o comando de leis de exceção.

No campo educacional, a aprovação de duas leis marcou este período, a Lei nº 5.540/1968, que regulamentou a reforma universitária e, segundo Di Giorgi e Leite (2010, p. 314), “[...] teve por objetivo oferecer resposta às demandas crescentes da população por ensino superior. Ao mesmo tempo, pretendeu formar quadros para dar substância ao crescimento econômico gerado pelo chamado milagre brasileiro [...]”. E a Lei nº 5.692/1971, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e que, segundo Di Giorgi e Leite (2010, p. 314), teve dois objetivos “[...] conter de um lado, a crescente demanda pelo ensino superior e, de outro, promover a profissionalização de nível médio”. Ao discorrer sobre as reformas realizadas pelos governos militares no campo educacional, Shiroma (2000, p. 33) defende que:

É inegável que as reformas do ensino empreendidas pelos governos do regime militar assimilaram alguns elementos do debate anterior, contudo fortemente balizados por recomendações advindas de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano (Relatório Atcon) e ao Ministério da Educação nacional (Relatório Meira Mattos). Tratava-se de incorporar compromissos assumidos pelo governo brasileiro na “Carta de Punta del Este” (1961) e no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso – sobretudo os derivados dos acordos entre o MEC e a AID (Agency for International Development), os tristemente célebres Acordos MEC-USAID.

De acordo com Vieira e Farias (2007, p. 132), as principais alterações no ensino superior foram “[...] a estrutura departamental, o sistema de créditos e de matrículas por disciplinas, o ciclo básico, a carreira universitária única, a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, dentre outras”.

Entretanto, Vieira e Farias (2007, p. 134) atentam ao fato de que, “[...] o aumento das vagas acontece, sobretudo, às expensas de estabelecimentos isolados de ensino, em cursos de baixo custo, muitas vezes, sem perspectivas de inserção de seus egressos no mercado de trabalho.”

Na reforma do 1º e 2º grau, implementada pela Lei nº 5.692/1971, os cursos primário e ginásio foram unificados formando o 1º grau, com 8 anos de duração e, o 2º grau, com duração de 3 ou 4 anos, proporcionava habilitação profissional.

Para Vieira e Farias (2007, p.136), tais mudanças no 2º grau tiveram por finalidade proporcionar aos alunos “[...] um sentido de “terminalidade”. Ou seja, qualquer jovem com “habilitação profissional” de nível médio estaria apto a ingressar como técnico no mundo do trabalho [...]” e conseqüentemente evitando que este demandasse uma vaga no ensino superior. Contudo, Vieira e Farias (2007, p. 136)

mostram que “[...] poucas unidades escolares se mobilizaram para adaptar-se a esta perspectiva, preferindo optar por habilitações de “faz de conta” [...]”.

Frente ao exposto, é notório como a visão econômica predominou nas decisões tomadas no campo educacional, no qual tais reformas foram de caráter mais estrutural que pedagógico.

Com a dissolução do governo militar, o país voltou para o regime democrático. É nesta aura de recomeço, de redemocratização e de participação popular que uma nova Constituição foi aprovada, em 1988. Segundo Di Giorgi e Leite (2010, p. 314)

A constituição de 1988 traz como elemento marcante a presença do povo e a valorização da cidadania e da soberania popular. Comparada às outras Constituições, apresenta o mais longo capítulo sobre educação. Consagra-a como direito público subjetivo e estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público, o dever do Estado em promover creche e pré-escola às crianças e o ensino fundamental gratuito e obrigatório a todos.

Ao abordar este período da história brasileira, Arelaro (2000, p. 95) afirma:

[...] os economistas brasileiros costumam considerar a década de 1980 como a década perdida, e para nós, da educação, foi uma década extremamente rica em termos de realizações educacionais e de disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira [...]

A experiência de educação em tempo integral de maior repercussão, no período, surgiu no período de transição entre o regime militar e a redemocratização do país: foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) implementados por Darcy Ribeiro, no Estado do Rio de Janeiro, em aproximadamente 500 prédios, projetados por Oscar Niemeyer. Tal experiência ocorreu em dois momentos, o primeiro de 1983 a 1986 e depois, de 1991 a 1994, na gestão do governador Leonel Brizola. Ao abordar a experiência dos CIEPs, Cavaliere e Mauricio (2012, p.257-258) expõem que:

Para Ribeiro, um fator determinante do baixo rendimento da educação brasileira seria a exiguidade do tempo de permanência do aluno na escola. Segundo ele, a criança das classes privilegiadas teria em casa apoio e auxílio, não sendo prejudicada pela escassez do tempo escolar. O período curto penalizaria, de fato, a criança pobre, porque ela só contaria com a escola para adquirir o conhecimento formal. Propunha então uma escola de horário integral, para reforçar as situações de aprendizagem e evitar que a criança brasileira de baixa renda sofresse com a falta de assistência familiar ou pudesse ter sua infância suprimida ao assumir, em casa, funções de adultos.

Apesar dos Cieps terem sido baseados na proposta de Anísio Teixeira, Coelho (2009, p. 92) aponta diferenças, pois:

[...] enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido – escolas-classe e escolas-parque – para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos

Cieps, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promove maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas - como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escola.

Entretanto, Cavaliere e Mauricio (2012, p.257) defendem:

Darcy Ribeiro, discípulo de Anísio Teixeira, formula uma concepção de escola pública de horário integral profundamente marcada pelas ideias de seu mestre. As diferenças que se podem verificar entre a proposta de Anísio Teixeira e a de Darcy Ribeiro devem-se aos 30 anos que as separam e aos diferentes contextos socioeconômicos.

Inspirado na experiência dos CIEPs, o governo de Fernando Collor de Mello criou, em 1991, o Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CIACs). Sobre estas instituições de ensino, Esquinsani (2008, p. 3) diz:

Em 1991 foi inaugurado o primeiro prédio, em Paranoá. Em 1992, os Centros Integrados de Apoio à Criança - CIACs passam a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes - CAICs. Sendo que o que era para ser uma rede de 5 mil estabelecimentos de ensino e assistência se limitou a 444 escolas que, em tese, pouco diferiram de uma escola regular.

Segundo Arelaro (2000), os anos de 1990 foram marcados por duas concepções educacionais distintas. Para a autora, no primeiro quinquênio desta década, os ideais de cidadania, participação e direitos sociais que nortearam a elaboração da Constituição de 1988 ainda se faziam presentes nas tomadas de decisões.

Neste período, praticamente, não se admite outra fundamentação, mesmo que os critérios de análise de mercado já comecem a aparecer em algumas propostas oficiais. Em consequência, a participação social/popular da comunidade escolar e educacional, nos diferentes níveis de gestão pública – local, municipal, estadual e nacional -, é admitida como condição de viabilização e legitimação de projeto educacional, para além de complementação de recursos financeiros sempre faltosos nas escolas públicas (ARELARO, 2000, p. 101).

O segundo quinquênio, de acordo com Arelaro (2000), foi marcado por ideais contrapostos ao primeiro, com uma recontextualização do entendimento de gestão democrática, e instituiu-se um sistema de avaliações externas para medir a qualidade da educação nacional, dentre outras medidas. Diversas leis, resoluções e emendas constitucionais marcaram a educação no período.

Ainda neste período, pós-ditadura militar, verificou-se uma expressiva expansão na oferta de ensino no país. Segundo Di Giorgi e Leite (2010), a taxa de escolarização líquida da população saltou de 86% (1991) para 93,5% (1998). Para os autores, este salto significou um grande avanço no campo educacional brasileiro

“[...] mesmo que não significasse verdadeiramente um ensino de qualidade; porém, o fato concreto é que, pela primeira vez na história do Brasil, praticamente a totalidade da educação passa a ser atendida na escola” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 315).

Além das iniciativas de educação em tempo integral citadas anteriormente, existiram, e existem, diversas outras de menor repercussão criadas a partir de iniciativas estaduais e municipais. As citadas foram as que mais repercutiram nacionalmente e ainda hoje são inspirações para experiências contemporâneas de educação em tempo integral.

Como pudemos notar, as ideias de Anísio Teixeira estiveram presentes nos 3 casos, uma vez que os CIEPs e os CAICs foram inspirados nas Escolas Parque. Ambos foram marcados por uma concepção de contraturno e tiveram seus problemas e percalços, entretanto, tentaram materializar o que antes eram apenas ideias. Vale destacar também que em todas elas foram elaboradas e construídas prédios específicos para o desenvolvimento das atividades em tempo integral.

Uma característica que marcou todas as ideias foi o fato de que estiveram disponíveis apenas para uma pequena parcela dos estudantes e, foram políticas de governo, uma vez que suas ideias não resistiram as mudanças de um governante a outro.

2.2 A educação em tempo integral nas legislações educacionais brasileiras

A fim de identificar a maneira como, na atualidade, a educação em tempo integral é tratada no país, consultamos algumas legislações educacionais de âmbito nacional, dentre as quais selecionamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (PNE/14) e o Programa Mais Educação (PME).

Tais legislações foram selecionadas levando em conta que: a LDB/96 é a principal legislação que rege a educação nacional, sua elaboração se deu a partir de discussões no Congresso Nacional e foi sancionada pelo Presidente da República; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, são parâmetros para a elaboração de todos os currículos referentes à educação básica brasileira e suas diretrizes formuladas pelo Conselho Nacional de Educação; o Plano Nacional de Educação (PNE/14) estabelece metas e estratégias para todos os níveis e

modalidades da educação nacional por um período de 10 anos, foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) a partir das discussões realizadas na Conferência Nacional de Educação (CONAE) e foi sancionado pela Presidente da República.

Por fim, optamos por incluir nesta lista o Programa Mais Educação (PME), que não é especificamente uma legislação, entretanto é um programa elaborado pelo Governo Federal para tratar especificamente da educação em tempo integral.

Neste sentido, corroboramos com Vieira (2009, p. 32), quando assinala que:

A legislação é importante referência para aqueles que, de uma forma ou de outra, lidam com a educação no âmbito acadêmico ou nas diferentes esferas do Poder Público. Tanto por seu valor em si como pelo seu significado histórico, as leis oferecem um registro ímpar de ideias e valores que circulam em determinada época. Por isso mesmo, são objeto de permanente atenção e análise, sobretudo, por parte dos pesquisadores no campo da política educacional.

Apresentaremos, a seguir, em que partes destes textos a educação integral e em tempo integral se fez presente e de que maneira ela foi abordada.

2.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O movimento de elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), teve início em 1987 com conferência de Demerval Saviani na X Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), em Salvador. Daí em diante, foram quase dez anos de debates e disputas políticas, econômicas e sociais por diferentes setores e atores, que perpassaram os governos dos presidentes José Sarney, Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, até sua promulgação, em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Estiveram à frente do Ministério da Educação (MEC), neste período, os ministros Jorge Konder Bornhausen, Aloísio Guimarães Sotero, Hugo Napoleão do Rego Neto, Carlos Corrêa de Menezes Sant'anna, Carlos Alberto Chiarelli, José Goldemberg, Eraldo Tinoco Melo, Murílio de Avellar Hingel e Paulo Renato Souza, respectivamente.

Dois projetos foram submetidos para apreciação do Congresso Nacional, tendo sido aprovado, em 17 de dezembro de 1996, e promulgado, em 20 de dezembro de 1996, o projeto do senador Darcy Ribeiro, no qual se observa a força do Ministério da Educação (MEC) e da iniciativa privada.

A LDB/96 está organizada em 9 títulos compostos por 92 artigos, que versam: o Título I trata “Da Educação”; o Título II trata “Dos Princípios e Fins da Educação

Nacional”; o Título III “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”; o Título IV trata “Da Organização da Educação Nacional”; o Título V que trata “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino” é dividido em cinco capítulos, o Capítulo I trata “Da Composição dos Níveis Escolares; o Capítulo II que trata “Da Educação Básica”; o Capítulo III trata “Da Educação Profissional”; o Capítulo IV trata “Da Educação Superior” e o Capítulo V que trata “Da Educação Especial”; o Título VI trata “Dos Profissionais da Educação”; o Título VII “Dos Recursos financeiros”; o Título VIII trata “Das Disposições Gerais” e o Título IX trata “Das Disposições Transitórias”.

No tocante à educação em tempo integral, o Artigo 34, ao tratar da jornada do ensino fundamental, focando a progressiva ampliação, dispõe:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

O Artigo 87, que norteia as metas e definições subsequentes a esta legislação no parágrafo 5º, estabelece:

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Como pode ser notado, a educação em tempo integral é tratada de maneira sucinta na LDB/96, sendo abordada apenas no tocante à jornada do ensino fundamental. Não há definições e nem indicações sobre o que é considerado educação em tempo integral e nem como ela deve ser posta em prática. De acordo com Cavaliere (2014, p. 1208) “[...] a proposição nasce com uma margem grande para interpretações e omissões. Documentos posteriores a vêm refinando, embora sua condição em termos político-legais não esteja ainda estabilizada [...]”.

O que se encontra são alusões e indicações futuras, ficando sua implementação a critério dos sistemas de ensino. Entretanto, é importante destacar que estar presente nas definições da LDB/96 foi um importante passo para a educação em tempo integral no Brasil.

2.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010), foram definidas na gestão de Francisco Aparecido Cordão. À época, Fernando Haddad estava à frente do Ministério da Educação (MEC) e o executivo era comandado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Com 60 artigos, tais diretrizes encontram-se organizadas da seguinte maneira: o título I traz os objetivos; o título II as referências conceituais; o título III trata do sistema nacional de educação; o título IV do acesso e permanência para a conquista da qualidade social; o título V da organização curricular: conceito, limites, possibilidades e está subdividido em, capítulo I sobre formas para a organização curricular e capítulo II sobre formação básica comum e parte diversificada

No título VI, sobre a organização da educação básica, o capítulo I aborda as etapas da educação básica e está subdividido em seção I educação infantil, seção II ensino fundamental e seção III ensino médio. No capítulo II, modalidades da educação básica, a seção I trata da educação de jovens e adultos, a seção II da educação especial, a seção III da educação profissional e tecnológica, a seção IV da educação básica do campo, a seção V da educação escolar indígena, a seção VI da educação a distância e a seção VII da educação escolar quilombola.

O título VII aborda os elementos constitutivos para a organização das diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica e está subdividido em capítulo I sobre o projeto político-pedagógico e o regimento escolar, capítulo II que trata da avaliação e está subdividido em seção I avaliação da aprendizagem, seção II promoção, aceleração de estudos e classificação, seção III avaliação institucional e seção IV avaliação de redes de educação básica, o capítulo III trata da gestão democrática e organização da escola e o capítulo IV do professor e a formação inicial e continuada.

A educação em tempo integral é tratada no título V, artigo 12, parágrafos 1 e 2, estabelecendo que:

Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em

vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

§ 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

§ 2º A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados (BRASIL, 2010).

Nesta legislação, a educação em tempo integral é abordada no título que trata sobre a organização curricular. Podemos observar que tal abordagem traz definições mais amplas que as presentes na LDB/96, reconhece o papel socioeducativo deste tipo de jornada e vincula a qualidade à quantidade maior de tempo.

Nesta abordagem estão indicados o tempo mínimo de permanência do aluno na escola para se considerar tempo integral, a necessidade de reorganização da gestão e do trabalho pedagógico, a diversidade de atividades e estudos no currículo, os espaços onde tais atividades devem ocorrer e o turno, que pode ser único ou com contra turno. Vale ressaltar que nesta legislação a temática é destinada a toda a educação básica e não somente ao ensino fundamental, como na LDB/96.

Entretanto, tais atribuições continuam a cargo dos sistemas de ensino e, apesar dos avanços em relação à LDB/96, não há ainda definições concretas ou metas sobre este tipo de jornada escolar, somente são apresentadas indicações.

2.2.3 Plano Nacional de Educação

As discussões acerca do PNE/14 iniciaram-se nas conferências estaduais, municipais e regionais que antecederam a I Conferência Nacional de Educação, realizada em Brasília, no ano de 2010, cujo tema foi “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de ação”. Tais conferências mobilizaram aproximadamente 3,5 milhões de brasileiros em torno de discussões sobre a educação nacional e a elaboração do atual PNE, sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O Plano se configura de maneira bem mais enxuta que o seu antecessor. Seu texto é composto por 14 artigos, 20 metas e 256 estratégias, concebido sob a tutela do então ministro da educação Henrique Paim, aprovado sem vetos pela Presidenta da República Dilma Roussef. As metas do PNE de 2014 tratam dos seguintes temas:

Quadro 1. Relação de metas e quantidade de estratégias do PNE/14

Meta	Temática	Quantidade de estratégias
1	Educação infantil	17
2	Ensino fundamental	13
3	Ensino médio	14
4	Educação especial	19
5	Alfabetização das crianças	7
6	Tempo integral	9
7	Qualidade da educação básica – ideb	36
8	Escolaridade média da população de 18 a 29 anos	6
9	Alfabetização da população com 15 anos ou mais - erradicação do analfabetismo	12
10	Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional	11
11	Educação profissional técnica de nível médio	14
12	Acesso à educação superior	21
13	Qualidade da educação superior - titulação do corpo docente	9
14	Acesso à pós-graduação stricto sensu - ampliação do número de titulados	15
15	Formação dos profissionais da educação - professores da educação básica com formação específica de nível superior	13
16	Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica - formação continuada na área de atuação	6
17	Equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente	4
18	Planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino - piso salarial nacional para profissionais da educação básica pública	8
19	Gestão democrática da educação	8
20	Investimento público em educação pública.	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos PNE/14 (2017).

O PNE/14 possui 10 diretrizes, que são: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o

trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos e educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos(as) profissionais da educação; e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Nesse Plano Nacional de Educação, a educação em tempo integral ganha mais notoriedade em relação às legislações analisadas anteriormente, tanto que há uma meta específica para tratar desta temática. A meta 6, que trata sobre educação em tempo integral, determina “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014). O Plano apresenta 9 estratégias para o cumprimento desta meta, que são:

Quadro 2. Estratégias para a educação em tempo integral do PNE/14

Estratégia	Definições
6.1	Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.
6.2	Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social.
6.3	Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.
	Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços

6.4	educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.
6.5	Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.
6.6	Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos(as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.
6.7	Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.
6.8	Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.
6.9	Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PNE/14 (2017)

Além desta meta, a educação em tempo integral aparece novamente na estratégia 17 da meta 1, que trata da educação infantil. Tal estratégia define: “estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2014). Com esta estratégia, pode-se verificar que há uma ênfase na destinação da educação em tempo integral para este nível de ensino.

O PNE/14 foi a legislação mais recente, dentre as analisadas, e também foi o texto que dedicou mais espaço para tratar da educação em tempo integral. Nele, esta modalidade de ensino ganhou maior expressividade e foi abordada de maneira mais ampla, definindo metas, prazos e estabelecendo estratégias.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elabora a cada dois anos um relatório constando o desenvolvimento das

metas do PNE/14. No ano de 2018, foi publicado o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação.

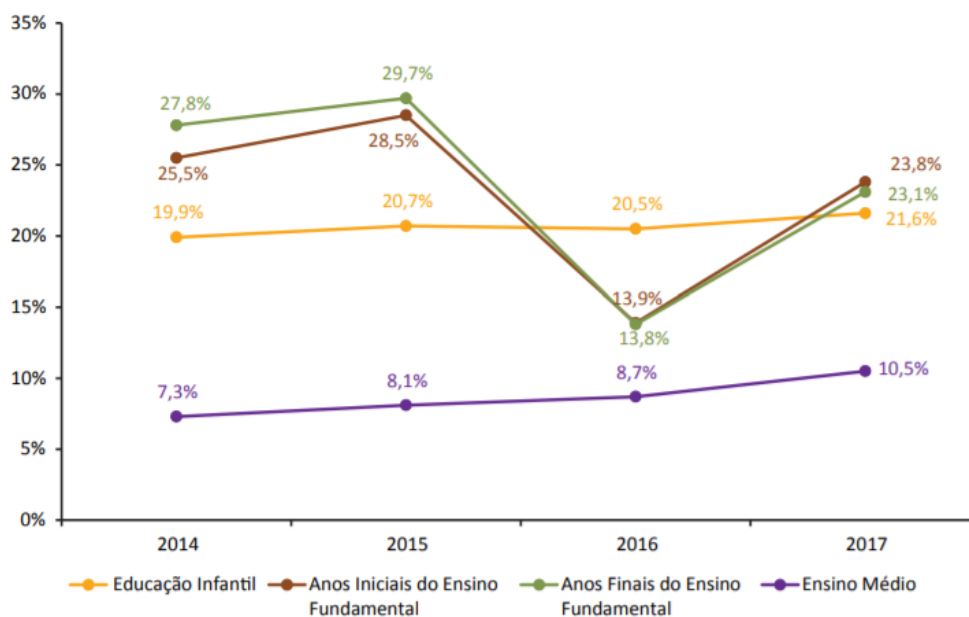
Ao observarmos os dados quantitativos referentes a meta 6 do PNE/14, constatamos que apenas 17,4% dos alunos da escola pública fazem parte da educação em tempo integral e 28,6% das escolas públicas brasileira ofertam educação em tempo integral (BRASIL, 2018).

Considerando que a meta estipula que a educação em tempo integral esteja disponível para 25% dos alunos e 50% das escolas públicas brasileiras, podemos considerar os índices apresentados baixos, pois para que a meta seja atingida, é necessário um crescimento médio de 1,08 pontos percentuais por ano na quantidade de alunos e de 3,05 pontos percentuais por ano na quantidade de escolas (BRASIL, 2018).

Os dados mostram ainda que, quando consideramos a quantidade total de alunos de cada rede de ensino, o maior percentual de alunos e escolas em tempo integral encontram-se na rede federal, seguida pela municipal e estadual, respectivamente. No tocante aos níveis de ensino, a educação infantil congrega o maior percentual de alunos em tempo integral, seguida pelos anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, respectivamente. (BRASIL, 2018).

O índice de escolas de tempo integral vinha aumentando, porém, no ano de 2016, houve uma queda brusca no percentual destas escolas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, conforme mostra gráfico a seguir.

Gráfico 2. Percentual de escolas de educação em tempo integral por etapa de ensino – Brasil – 2014-2017



Fonte: Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2018)

Esta queda nos índices aconteceu concomitante com as mudanças realizadas no Programa Mais Educação, conforme abordaremos adiante, e justamente nos níveis de ensino que são os público-alvo do programa.

Segundo Cavaliere (2014, p. 1209) o sentido compensatório, muitas vezes atribuído à educação em tempo integral, está presente no PNE/14, “[...] especialmente pela priorização dos setores mais vulneráveis da população [...]”. Entretanto, a autora ressalta que, haver uma meta específica sobre a temática

[...] no mesmo patamar de metas como a universalização do ensino fundamental ou a garantia de planos de carreira para todos os profissionais docentes. Ou seja, há uma evidente mudança de estatura do tema na linha que vai da LDB ao PNE-2014. (CAVALIERE, 2014, p. 1209)

Há avanços na abordagem da temática quando se traz definições quanto a ampliação progressiva da jornada de trabalho dos professores em uma escola, a construção de escolas e compra de mobiliário adequado. O texto estabelece ainda que a União deve apoiar e colaborar com a implementação da educação em tempo integral e estimula parcerias articuladas entre a escola e entidades privadas.

2.2.4 Programa Mais Educação

Ainda no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e na gestão de Fernando Haddad no Ministério da Educação (MEC) foi criado o Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE) e dentro deste plano foi elaborado o Programa Mais Educação (PME). Instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o programa tem como finalidade fomentar a educação integral no país.

De acordo com seu decreto de criação, são objetivos do Programa:

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010).

De acordo com o Artigo 5º deste decreto, a prioridade de atendimento será definida a cada ano pelo MEC levando em consideração índice de desenvolvimento da educação básica e as situações de vulnerabilidade social dos estudantes. O PME considera educação de tempo integral uma jornada diária de sete horas ou mais desenvolvida durante todo período letivo. Esta jornada poderá envolver atividades

[...] desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010).

A implementação do PME aconteceu a partir da articulação entre diferentes órgãos como: Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Cultura e Ministério do Esporte, com parcerias em nível federal, estadual e municipal e com instituições públicas e privadas (BRASIL, 2010).

Esta articulação é a principal característica organizacional do programa, que é estruturado a partir de atividades realizadas no contraturno escolar, na maioria das vezes fora da escola e desenvolvidas por voluntários que recebem uma ajuda de custo. Tais características aliadas a alta rotatividade dos voluntários contribui, segundo Cavaliere (2014), para uma desconexão entre as atividades desenvolvidas em cada turno.

Ao abordar este Programa, Rinaldi e Silva (2017, p. 131) trazem as ideias de Moll (2012) que,

[...] coordenou esforços para concretização do Programa Mais Educação (PME) como ação estratégica para implantação e implementação da

Educação Integral em Jornada Ampliada ou da Escola de Tempo Integral. Ela afirma que o PME visa à construção de práticas pedagógicas na perspectiva de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, configurada nas experiências que, prematuramente entraram em descontinuidade, Escolas-Parque e os CIEPs, sem deixar de apoiar novas formas contemporâneas de organização das escolas públicas. [...]

De acordo com Cavaliere (2014, p. 1210), este programa tem a intenção de orientar e financiar a ampliação da jornada escolar no Brasil ancorado na ideia de mobilização da sociedade. Para a autora,

[...] As emergências colocadas pela realidade social associadas às dificuldades em criar em grande escala ou transformar escolas convencionais em ETI, ajudaram a dirigir as propostas do PME para um tipo de solução que se encontra na encruzilhada entre uma saída que pode contribuir efetivamente com a melhoria da qualidade educacional e outra que reforça os estigmas da escola pública precária e de fraca ambição.

Conforme Cavaliere e Mauricio (2012, p.260) mostram, o PME:

[...] se inspira também no movimento das “cidades educadoras”, cujo documento central – Carta de Barcelona – reúne seus princípios orientadores. (GADOTTI, PADILHA; CABEZUDO, 2004). Entre eles, considera-se que a educação não deve ser vista como responsabilidade apenas da comunidade escolar, mas também de uma “comunidade de aprendizagem”. Nesse sentido, diluem-se as barreiras entre educação formal e não formal e incorpora-se o entorno da escola como espaço educacional.

De acordo com Mauricio (2015, p. 82-83), em 2007, concomitante as discussões e criação do PDE e do PME, a temática do tempo integral foi evidenciada e extravasada para a sociedade, o que “[...] nos leva a crer que aqui devemos procurar os primeiros indícios que levaram a uma mudança de olhar para a implementação do tempo escolar integral [...]”.

Sobre este período, Mauricio (2015, p. 87-88) salienta ainda que no PDE é realizada uma parceria público-privada com o Movimento Todos pela Educação e, desde então, estas parcerias entre o setor público com o privado foram assumindo o protagonismo em ações sobre a temática. Com isto, “[...] a representação do que seja educação integral começa a mudar, como também começa a ser vislumbrada a oportunidade de mercado que a ampliação da jornada pode gerar através de organizações não governamentais”.

Sobre esta mudança na representação do que seja educação integral, Cavaliere (2014, p. 1213) ressalta a força que a expressão educação integral vem ganhando nas definições referentes ao PME, inclusive sendo utilizada para substituir a expressão escola de tempo integral. Entretanto, a autora salienta que “o que vem

sendo chamado de educação integral é um grande conjunto de atividades de diferentes naturezas, às quais se junta o reforço escolar. Ela é o carro chefe do PME, mas não só dele [...]”.

Em 2016, no governo de Michel Temer, que assumiu o cargo após o golpe que culminou com o impeachment de Dilma Rousseff, o PME foi reelaborado pela Portaria nº 1.144/2016 do Ministério da Educação (MEC), implementado pela Resolução nº 17/2017 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e recebeu a denominação de Programa Novo Mais Educação (PNME).

O programa, agora, tem como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, portanto as atividades desenvolvidas no contraturno escolar terão este direcionamento. As escolas podem escolher entre 5 ou 15 horas de atividades complementares por semana. Na carga horária de 5 horas os alunos realizam uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com 2 horas e meia de duração cada. Na opção de 15 horas as atividades de Língua Portuguesa e Matemática tem 4 horas de duração cada, e para as 7 horas restantes a escola pode escolher 3 opções de atividades (BRASIL, 2017).

O critério de adesão ao programa também foi alterado, as secretarias municipais e estaduais de educação são as que indicam as escolas, priorizando as escolas com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e baixo nível socioeconômico (BRASIL, 2017).

Apesar dos percalços apontados em relação ao PME, consideramos que a existência de um programa específico para tratar sobre tempo integral evidencia uma ascensão da temática nas discussões educacionais. As mudanças as quais o PME foi submetido tiveram grande impacto, como pudemos observar no gráfico 2, entretanto o programa ainda é um grande orientador e definidor de experiências sobre a temática.

Após perpassar a abordagem que tais legislações fizeram acerca da educação em tempo integral, concluimos, corroborando com Cellard (2010) que cita Temblay (1968) ao dizer:

Graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias (CELLARD, 2010, p. 295 apud TREMBLAY, 1968, p. 284).

Isso porque constatamos que apesar da educação em tempo integral receber maior destaque em algumas legislações e, em outras, menor; foi abordada em todos os textos. Neste sentido, foi notória a ampliação das discussões sobre a temática da educação em tempo integral, ao longo do tempo nas legislações analisadas, nas quais as mais recentes destinaram maior espaço e detalhamento na abordagem deste tipo de jornada.

A partir das determinações apresentadas nas legislações exploradas, podemos identificar também que os textos são marcados pela mistura de duas concepções de educação em tempo integral, as quais Cavaliere (2007) denomina de assistencialista e multissetorial, uma vez que o enfoque das determinações priorizam o fator social para a implementação das políticas e incentivam que estas sejam implementadas a partir de parcerias que vão além dos limites físicos da escola.

Outro ponto a ser destacado é que, de acordo com os dados apresentados no gráfico 2, conforme as discussões acerca da temática ganham espaço nas legislações, o número de matrículas também crescem e que mudanças nestas políticas influenciam diretamente as escolas, como foi o caso da remodelação do PME.

Salientamos também o pensamento de Saviani (2011, p. 179-180), ao apontar que as políticas educacionais são instrumentos da ideologia dominante no período de sua elaboração e, segundo o autor, a partir dos anos de 1990, as políticas educacionais são marcadas por uma “racionalidade financeira”. Portanto, ao considerarmos que as legislações analisadas foram elaboradas a partir da segunda metade dos anos de 1990, devemos ponderar que seus textos estão marcados, às vezes, com maior ou menor intensidade, por esta ótica.

3. A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo apresentaremos uma contextualização da educação em tempo integral na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Para tanto, abordaremos as experiências de educação em tempo integral que já foram implementadas pela SEE/SP na rede de ensino paulista e analisaremos as duas políticas que estão em curso atualmente, a Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI).

3.1 A trajetória da educação em tempo integral no Estado de São Paulo

No decorrer da história educacional paulista, a educação em tempo integral foi posta em prática pela SEE/SP duas vezes antes das políticas que estão em curso atualmente. Foram os Ginásios Vocacionais e o Programa de Educação Integral da Criança (PROFIC)

A primeira experiência (propriamente dita) de educação em tempo integral desenvolvida no Estado de São Paulo foram os Ginásios Vocacionais. Fruto de uma experiência educacional instaurada em 1959, denominada Classes Experimentais, tais Ginásios funcionaram de 1961 a 1970.

Sobre as Classes Experimentais que antecederam os Ginásios Vocacionais, Chiozzini (2014, p. 26 *apud* NUNES, 1980, p. 61) assinala:

As Classes Experimentais foram criadas em 1959 pelo Departamento de Ensino Secundário (DES) do Ministério da Educação com o intuito de inserir disciplinas práticas no ensino secundário. Aproximadamente 50 escolas, em sua maioria particulares, chegaram a alterar o seu currículo, obedecendo a esta proposta.

Esta experiência originou-se de uma tentativa de renovação do sistema de ensino paulista. As discussões acerca de sua implementação aconteceram concomitantemente ao debate realizado, em nível nacional, pela elaboração da primeira LDB brasileira, em 1961.

Segundo Neves (2011), o modelo das classes experimentais foi baseado na experiência realizada no Instituto de Educação Alberto Conte⁴, dirigido por Luis Contier. Segundo a autora, a criação das Classes Experimentais se deu principalmente pela “[...] insistência do professor Luis Contier à superação dos

entraves legais e à aprovação das medidas administrativas que garantiriam a implantação das classes experimentais e a correspondente renovação pedagógica [...]” (NEVES, 2011, p. 542). A autora chama a atenção ainda para o fato de que as providências para a implantação desta experiência foram tomadas na gestão de Contier, como diretor geral do Departamento de Educação, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Para Neves (2011, p. 548-549), as classes experimentais se concretizaram em 1960, quando

[...] a criação das classes experimentais passou, a partir desse ano, por uma espécie de divisão entre o projetado e o construído: no primeiro caso identificava-se a construção de um modelo de educação que pudesse ser generalizado para todas as escolas do sistema, oficiais e particulares; no segundo caso, representado pelas classes experimentais de Socorro, engendrou-se a criação de um tipo de escola experimental, constituindo um sistema educacional específico e diferenciado – o Sistema Público de Ensino Vocacional do Estado de São Paulo.

Os Ginásios Vocacionais foram criados, segundo Chiozzini (2014), na gestão do Governador Carvalho Pinto, encabeçados pelo Secretário de Educação do Estado de São Paulo Luciano de Carvalho e baseado na experiência das classes experimentais do Instituto Educacional Narciso Pieroni, da cidade de Socorro (SP).

De acordo com Chiozzini (2014, p. 26), após ter contato com a experiência da cidade de Socorro, Luciano de Carvalho

[...] articulou a inserção de quatro artigos entre os noventa e três que compunham a chamada ‘Lei do Ensino Industrial’, criando um novo sistema ginásial estadual. Posteriormente, esse sistema passou a ser subordinado ao órgão denominado Serviço do Ensino Vocacional (SEV), que respondia diretamente ao gabinete do Secretário da Educação e era paralelo à toda estrutura burocrática da Secretaria.

Conforme o autor, o SEV era composto por: uma equipe pedagógica, supervisores das disciplinas e setores administrativos, tendo como coordenadora geral Maria Nilde Mascellani, então professora no Instituto Educacional Narciso Pieroni.

Segundo Neves (2011, p. 549), tal sistema de ensino era uma tentativa de superação do dualismo que marcava a educação brasileira na época. Esta superação aconteceria pelo fato de que:

[...] O Vocacional, centrado na valorização do trabalho e entendido como o ato criativo humano por excelência, deveria criar um modelo democrático de

⁴ Atualmente Escola Estadual Professor Alberto Conte

educação garantindo, independentemente da classe social, a formação geral e a preparação para a inserção dos jovens no mundo do trabalho.

Os Colégios Vocacionais tinham inspiração nas ideias do movimento Escolanovista e ainda hoje são referência para muitas práticas da educação paulista. Seu fim se deu devido a divergências entre os membros do SEV e “[...] uma ação do governo autoritário pós Ato Institucional nº 5 (AI-5), fechou todos os Colégios Vocacionais e prendeu educadores que foram acusados de “preparar mentes para o comunismo”” (FODRA, 2015, p. 44).

Com a extinção dos Ginásios Vocacionais, o Estado de São Paulo passou por um período de 16 anos sem experiências de tempo integral, que somente voltaram a ser implantadas no Estado em 1986.

O Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) foi instituído pelo Decreto n. 25.469, de julho de 1986, pelo então Governador Franco Montoro, na gestão de José Aristodemo Pinotti, como Secretário de Educação. De acordo com o texto da legislação:

FRANCO MONTORO, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais, atendendo recomendação da Comissão Coordenadora do Programa do Menor e considerando: que é compromisso básico do Governo assumir a sua parcela de responsabilidade pela formação integral das crianças; que só a continuidade da atuação do Governo, voltada para a criança e traduzida por ações intersecretariais, poderá contribuir para o combate efetivo à subnutrição, morbidade, analfabetismo, repetência, evasão escolar e despreparo para o trabalho; a importância do entrosamento entre as ações do Estado, dos Municípios e da comunidade dentro da proposta de regionalização e/ou municipalização de atendimento à criança do Estado de São Paulo; a necessidade de expansão do papel da Escola na formação das crianças, estendendo sua preocupação pedagógica além dos limites até agora existentes; que o aumento da escolaridade e do tempo de permanência na escola, aliado a medidas relacionadas à nutrição, higiene e saúde, preparo para o trabalho e a vida são condições necessárias para a formação integral da criança (SÃO PAULO, 1986).

O Profic foi baseado em uma concepção Intersetorial, na qual a oferta de educação em tempo integral se dava através da cooperação entre diferentes setores e entidades, como pode ser constatado em alguns Artigos do Decreto:

Artigo 2.º - O programa será desenvolvido através das Secretarias de Estado e, prioritariamente, pelas Secretarias da Educação, Promoção Social, Saúde, Relações do Trabalho, Cultura e Esportes e Turismo, coordenado pela primeira.

Artigo 3.º - Os Secretários de Estado da Educação, Promoção Social, Saúde, Relações do Trabalho, Cultura e Esportes e Turismo deverão formalizar e desenvolver ações conjuntas para a execução do Programa.

Artigo 4.º - O Secretário da Educação fica autorizado a celebrar convênios, nos termos do modelo anexo, com os municípios interessados em participar

das atividades do Programa instituído por este decreto, com prévio conhecimento da Secretaria da Promoção Social e Secretarias de Estado envolvidas na sua execução.

Parágrafo único - Entidades públicas ou privadas poderão participar do Programa a que se refere este decreto, atendidos os objetivos e limitações estabelecidos no modelo da minuta de convênio (SÃO PAULO, 1986).

Ferretti, Vianna e Souza (1991, p. 6) o definem como um “[...] programa de repasse de verbas das escolas das redes públicas, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, para receberem alunos selecionados, das escolas da rede pública que optarem por aderir ao programa. [...]”. Segundo os autores, o programa não foi gestado pela SEE/SP, e sim, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da qual o então secretário de educação havia sido reitor.

Fodra (2015, p. 48) considera como diferencial dessa proposta:

[...] embora a Secretaria de Educação pretendesse suprir tudo o que era essencial para as crianças, ela contaria com a responsabilização de outros setores para cumprir esta missão e também pretendia utilizar espaços prontos para o trabalho com os alunos, viabilizados por meio das parcerias, locais potencialmente disponíveis. Ao contrário de outros programas em que se investiu muitos recursos e tornaram-se insustentáveis economicamente, o PROFIC apresentou uma estratégia diferenciada e, a princípio, possível.

Entretanto, ao analisar a proposta de elaboração do projeto Ferretti, Vianna e Souza (1991) encontraram aproximações entre o Profic e programas sociais da área da saúde implementados nos anos de 1960 e 1970. Segundo os autores, tais programas, originários dos Estados Unidos e estimulados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), foram marcados por características funcionalistas e assistencialistas.

[...] Em vez de uma discussão científica sobre a educação das crianças das classes trabalhadoras, o que aí se encontra é um discurso de caráter sentimental e assistencialista a respeito da pobreza e das condições miseráveis de vida das crianças das classes populares, bem como sobre a necessidade de arrancá-las de tais condições através da proteção de órgãos governamentais (FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1991, p. 9).

Ao abordar as críticas direcionadas ao programa na época de sua implementação, Ferretti, Vianna e Souza (1991) atentam para o fato de que ele era considerado um programa eleitoreiro, visto que foi elaborado no final do mandato de Franco Montoro como Governador e encabeçado por José Aristodemo Pinotti, que havia assumido a pasta da educação poucos meses antes do final da gestão do governador.

Segundo Fodra (2015, p. 49), o Profic resistiu até o ano de 1993 e perpassou o mandato de sete secretários de educação, sendo extinto “[...] assim como todos os

outros Programas que tinham participação de apenas algumas escolas e não atendessem às demandas de todas as escolas da rede pública estadual paulista”.

Com a extinção do Profic, o Estado de São Paulo passou novamente por um período de quase duas décadas sem abordar a educação em tempo integral, que só foi posta em prática novamente pela SEE/SP, no ano de 2006, com a criação das Escolas de Tempo Integral (ETI).

Vale destacar que nos referimos a propostas elaboradas ou implementadas diretamente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Pudemos inferir que, assim como diversas outras experiências brasileiras, os casos paulistas foram marcados pela descontinuidade e por uma implementação parcial, visto que foram ofertados a apenas uma parcela dos alunos da rede estadual paulista de ensino.

3.2 As políticas de educação em tempo integral em curso no Estado de São Paulo

Abordaremos agora duas Políticas de educação em tempo integral atualmente em execução na rede de ensino do Estado de São Paulo: ETI e PEI (a partir de seus documentos oficiais), afim de refletir sobre suas permanências e mudanças.

Para tanto, nos baseamos na técnica da análise documental de Cellard (2010) a partir da qual examinamos os documentos que regeram e regem a ETI e o PEI, desde sua criação até os dias atuais. Tais legislações fazem parte da construção histórica destas propostas e consideramos de suma importância a contextualização da trajetória de reorganizações a qual foi submetida para compreendermos a Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI) que existe hoje.

Segundo Cellard (2010, p. 296), para analisar documentos em primeiro lugar é preciso “[...] localizar os textos pertinentes e avaliar sua credibilidade, assim como sua representatividade [...]”. Após a seleção dos documentos, deve-se realizar uma análise preliminar onde o texto é examinado levando em conta cinco dimensões: o contexto, o autor/autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto, para então, reconstruir e analisar o documento a luz destas informações.

A ETI foi criada na SEE/SP em 2005, com currículo composto pela base nacional comum e por oficinas curriculares, que complementam a jornada diária de

8h30min. No início era destinada aos anos finais do ensino fundamental e, posteriormente, foi estendida para os anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente (pesquisa de 2018) atende 48 mil alunos e 226 escolas.

Para a sua análise, selecionamos a legislação que oficializou a criação do projeto, a Resolução SE 89, de 09 de dezembro de 2005, e as demais normativas elaboradas durante sua trajetória, sendo elas: Resolução SE 7, de 18 de janeiro de 2006; Resolução SE 77, de 29 de novembro de 2006; Resolução SE 93, de 12 de dezembro de 2008; Resolução SE 7, de 22 de janeiro de 2010; Resolução SE 5, de 28 de janeiro de 2011; Resolução SE 5, de 19 de janeiro de 2012; Resolução SE 2, de 18 de janeiro de 2013; Resolução SE 85, de 19 de dezembro de 2013; Resolução SE 38, de 30 de julho de 2014; Resolução SE 6, de 19 de janeiro de 2016; Resolução SE 23, de 1 de abril de 2016; Resolução SE 76, de 27 de dezembro de 2016 e Resolução SE 60, de 6 de dezembro de 2017.

O PEI começou a funcionar na SEE/SP em 2012, em escolas de ensino médio, posteriormente expandido para os anos finais e iniciais do ensino fundamental; portanto, atualmente, está presente em todos os níveis de ensino da educação básica paulista. Nesta proposta a escola é toda reorganizada, o currículo é composto pela base nacional comum e pela parte diversificada, a contratação e o regime de trabalho dos professores seguem definições próprias. Sua jornada é de 9h30min no ensino médio e 8h30min no ensino fundamental. Atualmente (pesquisa de 2018) está presente em 308 escolas, em um total de 104 mil alunos.

No tocante a este programa, selecionamos a Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, que instituiu o regime de dedicação plena e integral (RDPI) e a Gratificação de dedicação plena e integral (GDPI) aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral e os outros 22 documentos legais que dispõe sobre o programa, sendo eles: Resolução SE 03, de 13 de janeiro de 2012; Resolução SE 12, de 31 de janeiro de 2012; Resolução SE 22, de 14 de fevereiro de 2012; Resolução SE 69, de 27 de junho de 2012; Resolução SE 82, de 14 de agosto de 2012; Resolução SE 90, de 04 de outubro de 2012; Resolução SE 96, de 30 de novembro de 2012; Lei Complementar 1.191, de 28 de dezembro de 2012; Resolução SE 06, de 31 de janeiro de 2013; Decreto 59.354, de 15 de julho de 2013; Resolução SE 49, de 19 de julho de 2013; Resolução SE 60, de 30 de agosto de 2013; Resolução SE 65, de 16

de setembro de 2013; Resolução SE 84, de 19 de dezembro de 2013; Resolução SE 87, de 20 de dezembro de 2013; Resolução SE 52, de 2 de outubro de 2014; Resolução SE 67, de 16 de dezembro de 2014; Resolução SE 68, de 17 de dezembro de 2014; Resolução SE 6, de 23 de fevereiro de 2015; Resolução SE 19, de 2 de abril de 2015; Resolução SE 57, de 25 de outubro de 2016 e Resolução SE 25, de 13 de março de 2018.

3.2.1 O contexto

O primeiro item de nossa análise preliminar é o contexto, sobre o qual Cellard (2010, p. 299) declara que “o exame do contexto global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental [...]”. O autor salienta, ainda, que “[...] tal conhecimento possibilita aprender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais faz alusão, etc. [...]”, uma vez que “[...] o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social e cultural, que propiciou a produção de um documento determinado”.

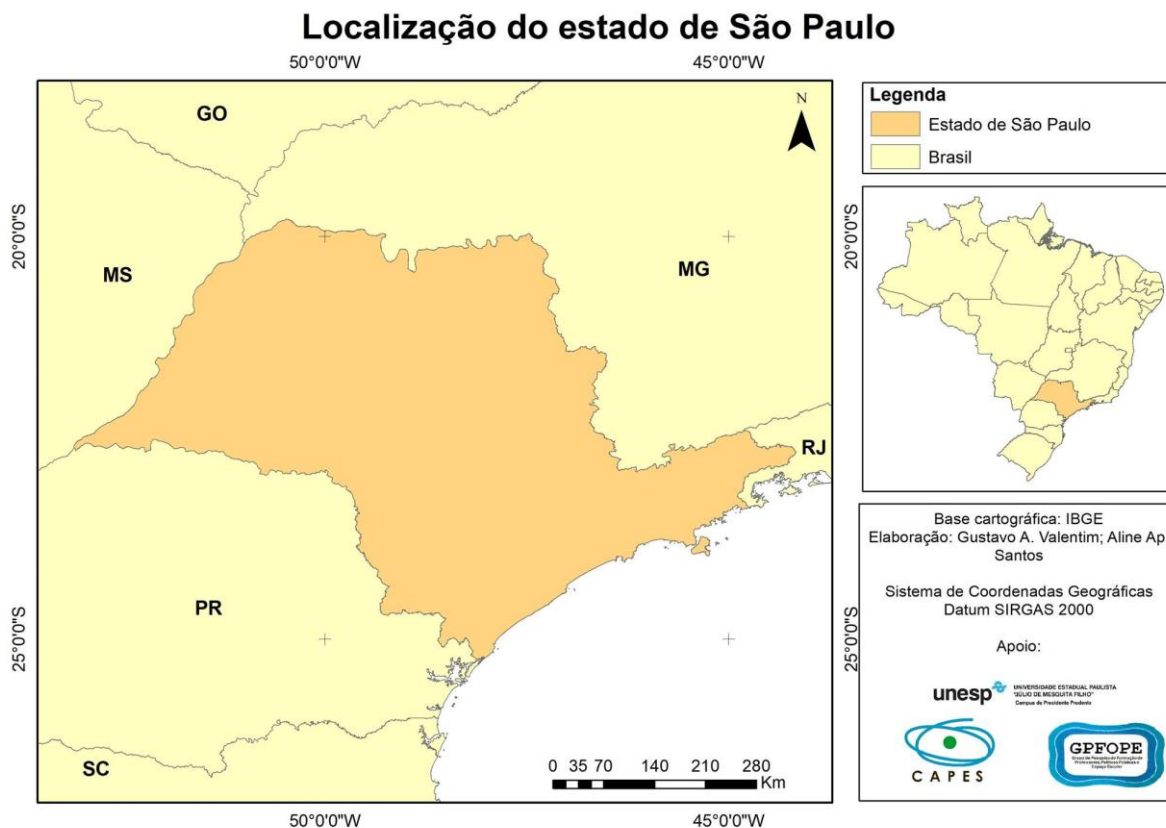
Tendo em vista que ambos os programas foram implementados pela SEE/SP, apresentaremos uma contextualização do órgão, pois os documentos carregam as compreensões de quem está à frente da pasta, bem como as ideias expressas são reflexo das concepções do governo, portanto esta contextualização se estenderá ao panorama estadual.

São Paulo é uma unidade federativa geograficamente situada dentre os quatro Estados localizadas na região sudeste do Brasil, possui uma extensão territorial de 248.219,63 km², dividida em 645 municípios, conforme o mapa a seguir.

Com uma população de 43.925.871 habitantes, São Paulo é o Estado mais populoso do país. Em sua capital, São Paulo, habitam aproximadamente 12 milhões de pessoas; a maior cidade, por população, da América Latina.

Com relação à ocupação da população economicamente ativa, o setor de serviços congrega a maioria dos empregos formais, seguido pelo setor industrial, comércio e agricultura e pecuária, respectivamente. Com um Produto Interno Bruto (PIB) de 1.985.359, é o Estado mais rico do país e, contribui com aproximadamente 30% do PIB nacional.

Mapa 1. Localização geográfica do Estado de São Paulo



Com a redemocratização do Brasil, após a ditadura militar, o Estado de São Paulo passou a ser conduzido por representantes escolhidos diretamente pelo povo em eleições quadrienais. Ao considerarmos este período, que abrange os últimos 35 anos, constatamos que o governo paulista esteve sob o comando de partidos políticos que seguem praticamente a mesma linha ideológica neoliberalista, sendo eles: Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); e Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atualmente Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

O PMDB comandou o Estado durante os governos de Franco Montoro (1983-1986), Orestes Quércia (1987-1990) e Luiz Antônio Fleury (1991-1994). Em 1995, o PSDB iniciou sua trajetória de mais de 20 anos à frente do governo paulista, a qual abrigou os mandatos de Mario Covas (1995-1998) (1999-2001), Geraldo Alckmin (2001-2002)⁵ (2003-2006), Cláudio Lembo (2006)⁶, José Serra (2007-2010), Alberto Goldman (2010)⁷ e Geraldo Alckmin (2011-2014) (2015-2018).

⁵ Vice de Mario Covas que assume o governo paulista após a morte do governador em março de 2001.

Ao tratar dos governos *psdbistas* no comando do Estado de São Paulo Sanfelice (2010, p. 147), constata que:

Embora se convencie dizer que a vida partidária dos políticos brasileiros não se define exatamente por uma forte identidade ideológica deles com os respectivos programas dos partidos aos quais pertencem, no presente caso a afirmação não se aplica vigorosamente. Os últimos governantes do executivo paulista tiveram e, na medida do possível, continuam tendo uma inspiração ideológica razoavelmente comum. Respeitadas as diferenças dos estilos individuais de governo e as ambições pessoais geradoras de atritos, todos eles perseguiram, [...], políticas públicas alimentadas pela visão neoliberal.

Sobre os ideais do partido, Sanfelice (2010, p. 147-148) constata ainda:

Desde os governos de Fernando Henrique Cardoso na presidência da República, e quando Mário Covas comandava o governo paulista, houve bastante aproximação nos acertos para se estabelecer políticas públicas e em especial as políticas públicas para a educação. Também não passaram despercebidas as mesmas estratégias para implementá-las e justificá-las. Houve sempre uma articulação das ações com o apoio-intervenção das Agências (BIRD, BID, UNESCO, UNICEF etc.).

Neste aspecto, Goulart, Pinto e Camargo (2017, p. 110-111) apresentam como receituário do neoliberalismo para a administração pública:

[...] descentralização das atividades estatais, concentrando os mecanismos de definição das políticas e controle; privatização das empresas estatais; regulação das atividades públicas assumidas pelo setor privado via agências reguladoras; terceirização dos serviços públicos; uso de tecnologias gerenciais advindas do setor privado; a ideia da premiação do mérito e esforço individual; avaliação de produtos, mais do que de processos, com foco nos resultados.

Aspectos estes que podem ser percebidos, da mesma forma, nas políticas desenvolvidas no campo da educação pública paulista.

A gestão educacional do Estado é realizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), a qual encontra-se, atualmente (2018), sob a jurisdição de João Cury Neto⁶, como secretário da educação e Cleide Bauab Eid Bochixio, como secretária adjunta.

Sendo a maior rede de ensino do país, em 2018, a rede pública de ensino paulista, conta com mais de cinco mil escolas, 230 mil professores, 59 mil servidores e aproximadamente quatro milhões de alunos. Após o processo de municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental, iniciado em 1995, as escolas estaduais

⁶ Vice de Geraldo Alckmin que assume o governo paulista após sua renúncia para disputar as eleições presidenciais.

⁷ Vice de José Serra que assume o governo paulista após sua renúncia para disputar as eleições presidenciais.

⁸ Formado em direito, antes de assumir a gestão da SEE/SP, João Cury Neto, atuou como prefeito por dois mandatos pelo PSDB e presidiu a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)

paulistas estão voltadas, em sua maioria, aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Ao tratar da política educacional paulista Palma (2010, p. 158) destaca como as principais ações que acometeram este campo nas últimas décadas:

[...] Reorganização do Ensino Fundamental: Criação do Ciclo Básico; Reforma Curricular consubstanciada nas denominadas Propostas Curriculares que abrangeram também o ensino médio; Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC); Estabelecimento da Jornada Única para o CB; Estatuto do Magistério (1985); Escola Padrão (1992-1995); Reorganização da Rede Física (1997); Municipalização do Ensino Fundamental; Progressão Continuada; Programa de Educação Continuada (PEC); Teia do Saber.

Com o intuito de verificar o andamento e o rendimento da rede estadual paulista, a SEE/SP possui dois sistemas de avaliação externa: a *Avaliação de Aprendizagem em Processo* – aplicada duas vezes no decorrer do ano letivo, a partir de seus resultados elabora o manual Comentários e Recomendações Pedagógicas que é disponibilizado aos educadores com sugestões de trabalho que visam sanar as dificuldades dos alunos – e o *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* (SARESP) – que avalia os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática, com alternância das áreas de Ciências Humanas e da Natureza, dos alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, seus resultados fazem parte do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) –. Além destes, elaborados pela SEE/SP, os alunos da rede estadual paulista de ensino são avaliados pela Prova Brasil, pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), tais exames fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e são utilizados para definir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A partir de 2008, os resultados do IDESP são utilizados para o pagamento em dinheiro de bônus para os integrantes do quadro do magistério das escolas públicas paulistas que atingem as metas estipuladas pela SEE/SP. Tais avaliações externas direcionam os conteúdos trabalhados nas escolas, de acordo com Bertagna, Polato e Mello (2018, p. 63)

Ao organizar-se em torno do SARESP e do IDESP, as escolas submetem-se a lógica da competição e da meritocracia e, portanto, da seletividade, da busca por resultados levando-se em consideração a avaliação do produto e não do processo.

Segundo Freitas (2016, p. 143) estes processos avaliativos se concentram nas “competências e habilidades” consideradas básicas, com isto,

[...] Emerge dessa prática o entendimento de que a definição do que é a “boa educação” está contemplada na “matriz de referência”, a qual deve, então, dar base para a elaboração dos itens para os testes que deverão verificar se ela está, de fato, sendo implementada nas escolas. E, com isso, decreta-se que não é mais necessário discutirmos o que entendemos por ser uma boa educação. Cria-se uma identidade entre a “boa educação” e as competências e habilidades da matriz.

A maneira como a SEE/SP encontra-se estruturada na atualidade começou a ser organizada em 2011, quando Geraldo Alckmin retornou ao cargo de Governador do Estado de São Paulo e nomeou Herman Jacobus Cornelis Voorwald para o cargo de Secretário de Estado da Educação, que ao assumir o cargo deu início, junto com o governador, a um processo de reestruturação do Órgão.

Implementada pelo Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, esta reorganização foi elaborada pela SEE/SP e contou com apoio técnico da Fundação para o Desenvolvimento Administrativo (Fundap), órgão vinculado à Secretaria de Gestão Pública do Estado de São Paulo. De acordo com a SEE/SP, este processo objetivou “[...] corrigir distorções, fortalecer as estruturas regionais e desonerar as escolas de trabalho burocrático, para que as unidades possam concentrar seus esforços integralmente no processo de ensino/aprendizado” (SÃO PAULO, 2011a).

Segundo a SEE/SP, a nova maneira organizacional do órgão teve por finalidade separar as tarefas e concentrar os procedimentos administrativos em unidades específicas, pois isto:

[...] contribuirá para o desenvolvimento de competência nas respectivas áreas, e também proporcionará melhor controle e transparência na produção de resultados, em especial nas atividades de suprimentos e de gestão financeira, que demandam conhecimentos especializados. Dessa forma, as novas coordenadorias serão responsáveis pela gestão integral de processos dos serviços educacionais oferecidos à população (SÃO PAULO, 2011a).

Portanto, a partir desta reorganização, as atividades da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo passaram a ser:

[...] baseadas em processos esquematicamente distribuídos por três níveis: central, no qual se formulam as políticas e diretrizes, caracterizado pela atividade estratégica; regional, desempenhado pelas Diretorias de Ensino, responsáveis por orientar o ensino nas escolas sob sua jurisdição, caracterizado pela atuação tática e operacional; e local, em que as escolas exercem o processo de ensino/aprendizagem, aplicando recursos, materiais, métodos didático-pedagógicos e avaliações. (SÃO PAULO, 2011a)

Desde então, a SEE/SP encontra-se estruturada em seis coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP); Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB); Coordenadoria de Informação Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) e Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI). E três órgãos vinculados: Conselho Estadual de Educação (CEE); Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e Conselho Estadual de Alimentação Escolar de São Paulo (CEAE-SP).

Ainda no bojo desta reestruturação educacional, o governo paulista (junto à SEE/SP) elaborou o programa "Educação – Compromisso de São Paulo", instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Tal programa é estruturado em cinco pilares: Valorização do Capital Humano, Gestão Pedagógica, Educação Integral, Gestão Organizacional e Financeira, Mobilização da Sociedade. Nota-se neste programa que o Estado está considerando a educação integral um dos pilares na busca pela qualidade da educação paulista.

Segundo a SEE/SP, este Programa "estabelece um pacto com a sociedade em prol da educação". Com metas ousadas, a SEE/SP pretende com este Programa "fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado"⁹.

Uma meta bem distante da realidade na qual se encontra a rede educacional paulista. Segundo os dados de um levantamento divulgado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), de janeiro a maio de 2016, em média 334 professores exoneraram do cargo por mês, representando um aumento de 9% em relação ao ano anterior¹⁰.

As ações do programa "Educação – Compromisso de São Paulo" se dão com foco nos cinco pilares que estruturam o programa, como mostra o quadro a seguir.

⁹ Informações disponíveis em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>> Acesso em: 30 mar. 2018.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2016/334-professores-pedem-demissao-do-estado-por-mes-em-2016-em-sp/>> Acesso em: 06 ago. 2018.

Quadro 3. Pilares do programa Educação – Compromisso de São Paulo

Pilares	Foco	Premissas
1º	Valorização do Capital Humano	Política salarial inédita
		Contratação de novos professores
2º	Gestão Pedagógica	Novos programas com foco na qualidade de ensino
		Criação da EVESP e outros
3º	Educação Integral	Novo modelo de escola de tempo integral
		Professor atuando com dedicação exclusiva
		Programas como o Vence e os Centros de Línguas
4º	Gestão Organizacional e Financeira	Foco no fomento e desenvolvimento da educação
		Investimento em transporte merenda e infraestrutura
5º	Mobilização da Sociedade	Engajamento da sociedade para a promoção de uma educação de qualidade
		Escola da família reúne a comunidade

Fonte: Elaborado pelo autor com base em informações da SEE/SP (2017)

O foco deste programa também é de mobilizar as famílias, as associações, os sindicatos, as empresas e a sociedade “[...] não só no acompanhamento dessa iniciativa, mas também na conscientização de que a melhoria do ensino não é responsabilidade exclusiva do Poder Público, pois ela depende de todos” (SÃO PAULO, 2011b).

A participação de empresas é um fato que chama atenção no programa “Educação — Compromisso de São Paulo”, que conta com os apoios e envolvimento de grandes organizações e instituições privadas, como:

Fundação Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, MSC Participações, Instituto Unibanco, Comunidade Educativa Cedac, Instituto Hedging-Griffo, Fundação Itaú Social, Itaú BBA, Iguatemi, Santander, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Bradesco, Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (Ice), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Instituto Península, Instituto Arymax e da consultoria internacional McKinsey & Company (SÃO PAULO, 2011b).

De acordo com seu decreto de criação, o programa deverá ser acompanhado por uma câmara técnica de acompanhamento, formada por servidores da SEE/SP designados pelo Secretário da Educação, e por um conselho consultivo, composto pelo titular da pasta, o secretário adjunto, o chefe de gabinete, um membro do Conselho Estadual de Educação, até seis servidores da Secretaria e até dez representantes da sociedade civil, indicados pelo Secretário da Educação (SÃO PAULO, 2011c). Posteriormente o Decreto nº 57.791, de 14 de fevereiro de 2012, incluiu o Governador do Estado como presidente deste conselho.

O envolvimento do setor privado com o programa também se estendeu para este conselho consultivo. De acordo com a apuração do Observatório da Educação¹¹, todos os representantes da sociedade civil indicados pelo Secretário da Educação são empresários ou representantes deste setor, sendo eles:

Jair Ribeiro (Banco Indusval&Partners/Parceiros da Educação)
 Ana Maria Diniz (Instituto Península/Parceiros da Educação)
 Fábio Barbosa (Abril Educação/Todos pela Educação)
 Antonio Matias (Fundação Itaú Social)
 Bernardo Gradin (Inspirare)
 Carlos Jeressati (Iguatemi Empresas de Shopping Centers/Parceiros da Educação)
 Wanda Engel (então superintendente-executiva do Instituto Unibanco)
 Fernão Bracher (Itaú BBA/Parceiros da Educação),
 Guilherme Leal (Instituto Natura)
 Denise Aguiar (Fundação Bradesco/Parceiros da Educação)
 (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Segundo Sousa (2000, p. 174), as parcerias da SEE/SP com empresas remontam o governo Orestes Quércia (1987-1990), quando foi criado o Programa Adote uma Escola, que tinha como objetivo “[...] angariar recursos financeiros que contribuíssem para melhoria das condições do prédio escolar, ou mesmo das condições salariais dos professores. [...]”. No governo seguinte, de Luis Antonio Fleury Filho, o Programa de parceria empresa–escola manteve o esquema de captação de recursos e expandiu a proposta possibilitando a “[...] participação de empresários na gestão do ensino público, abrindo-se assim a possibilidade de virem a intervir na organização do trabalho escolar”. Posteriormente, no Governo Mário Covas (1995-1999) tais parcerias tiveram continuidade com o projeto Escola em Parceria e foram normatizadas através da Resolução SE 234/95.

Ao tratar sobre as parcerias da SEE/SP com a iniciativa privada, Adrião (2014, p. 113) constatou que,

[...] permanecendo à condução do governo estadual o mesmo partido e grupo político, consideramos que estes processos têm-se ampliado no estado de São Paulo, principalmente a partir da implantação do Programa Educação - Compromisso de São Paulo [...]

Silva e Souza (2009, p. 784) ao tratarem sobre este assunto, salientam:

[...] a participação do empresariado na gestão da escola pública não está provida apenas de um cariz técnico e operacional para garantir sua eficiência e produtividade, tampouco está movida por ações filantrópicas ou

¹¹ *Site*, criado pela ONG Ação Educativa, que tem como objetivos "produzir e disseminar informações, promover a pluralidade de opiniões no debate público sobre educação e subsidiar os meios de comunicação, agentes educacionais e movimentos sociais na promoção da educação como direito humano".

“socialmente responsáveis”. Tal participação está ancorada por um forte conteúdo ideológico que opera na esfera cultural e política com alguns desdobramentos sobre o “currículo oculto” da escola. [...]

Segundo Freitas (2014, p.54), desde os tempos da teoria do capital humano os empresários têm interesses no controle político ideológico das escolas, “[...] entretanto mudaram a forma e o empenho. Agora, a questão educacional tem outra posição no quadro das condições que são responsáveis pela valorização do capital [...]. Depende também dela o aumento da produtividade”.

De acordo com o autor, os empresários estão se organizando em entidades para intervir no campo educacional, para estes empresários uma boa educação é “[...] saber ler, escrever, contar e algumas competências mais que estão sendo esperadas na porta da fábrica, medidas em um teste padronizado. Se as notas aumentam, então houve melhoria. Se há mais formandos, houve melhoria [...]” (FREITAS, 2014, p. 50).

Neste aspecto, Freitas (2016, p. 148) salienta ainda que,

O ideário liberal é uma filosofia social que foca na “igualdade de oportunidades”, e não “de resultados”. Os liberais não podem ir além disso (sobre isso, ver também Alavarse (2007)). Não está em seu ideário a igualdade de resultados — nem acadêmicos, quanto mais econômico-sociais. A palavra-chave da ideologia liberal é esforço pessoal, que conduziria ao sucesso. Transliterado para a ação da escola, significa que gestores e professores deveriam ser bons estimuladores e motivadores de seus estudantes para que eles, apoiados no esforço pessoal, pudessem ser bem-sucedidos.

Freitas (2012) considera esta maneira de visualizar a educação um neotecnismo, que está estruturado em três categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. Segundo o autor,

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnismo” (FREITAS, 1992; 1995 apud FEITAS, 2012, p. 383).

Para Hypólito (2011, p. 4), tais ações fazem parte das políticas neoliberais em educação. O autor distingue essas políticas em dois momentos distintos, porém inseparáveis, sendo:

[...] Um, mais definido pela criação e implementação dos exames, testes, classificações (rankings), políticas de avaliação em larga escala, definição

de padrões curriculares nacionais/regionais e formas de certificação. Outro, melhor identificado mais recentemente, caracteriza-se por introduzir, de forma mais agressiva, as parcerias público-privadas, as relações de quase-mercado, com profundas mudanças na gestão e na organização escolar, a partir de modelos tipicamente gerencialistas (LIPMAN & HAINES, 2007). De fato, é um único processo com momentos distintos mas constitutivos das mesmas políticas. (HYPOLITO, 2011, p. 4)

Hypólito (2011, p. 7) chama de gerencialismo modelos neoliberais aparentemente democráticos “[...] cujo critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida [...]”.

O programa “Educação — Compromisso de São Paulo” dedica um de seus cinco pilares para tratar especificamente da educação em tempo integral. Dentre as premissas destacadas para este pilar estão o Novo modelo de escola de tempo integral/Programa Ensino Integral (PEI) e o Professor atuando com dedicação exclusiva, que é o regime de trabalho dos que atuam nas escolas deste programa.

O programa Vence, modelo no qual os alunos do ensino médio e da educação de jovens e adultos (EJA) realizam um curso técnico simultaneamente à educação básica, é oferecido em duas modalidades: na integrada, a formação técnica é integrada a formação básica realizada na escola estadual através de parcerias com o Centro Paula Souza (ETEC) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo; na modalidade concomitante, as escolas estaduais são responsáveis pela formação básica e o curso técnico é realizado no contraturno em uma instituição credenciada. E o Centro de Estudo de Línguas (CEL), que oferece aos alunos da rede de ensino paulista cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano e japonês, em aproximadamente 200 unidades espalhadas pelo Estado.

Foi dentro deste cenário que a Escola de Tempo Integral e o Programa Ensino Integral surgiram, sobre o contexto específico em que cada um foi criado, constatamos que a ETI foi elaborada no final de 2005-início de 2006, período em que esta temática começava a ser alçada, uma vez que aproximadamente nesta época aconteciam, em âmbito federal, as discussões sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a partir do qual foi criado o Programa Mais Educação, programas que trouxeram à tona esta temática, conforme apresentamos anteriormente. Soma-se a isto o fato de que este era um ano de eleição e o Governador de São Paulo pleiteava o cargo de Presidente da República.

Já o PEI surgiu no bojo do programa ‘Educação – Compromisso de São Paulo’ e partilhou dos mesmos aspectos em relação das parcerias público privadas. Para a elaboração deste programa a SEE/SP contou com o auxílio do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), tal instituto foi criado em 2003, por um grupo de empresários encabeçado por Marcos Magalhães, ex-presidente da Philips para a América Latina. O instituto surgiu com a reestruturação do Ginásio de Pernambuco, na qual, após reformarem o prédio do Ginásio o grupo de empresários buscou conceber um novo modelo de escolas, baseadas no tempo integral e com foco no ensino médio, posteriormente expandido para os anos finais e iniciais do ensino fundamental, respectivamente. Com a Missão de:

Contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva, tendo como fundamentos: uma CAUSA: o ensino público de qualidade; uma MARCA: a corresponsabilidade e um DESAFIO: a criação de novos desenhos institucionais (LIVRETO INSTITUCIONAL - ICE).

Este modelo educacional foi implementado em outras escolas de Pernambuco e de outros 14 Estados brasileiros, dentre eles São Paulo, através do Programa Ensino Integral.

Ao analisar a parceria entre a SEE/SP e o Instituto Natura, Rocha (2013), constata que o apoio técnico do ICE para a implementação do PEI foi financiado pelo Instituto Natura. Segundo Rocha (2013, p. 67-68):

Pode-se verificar, pelas informações dadas pela entrevistada, que apesar de não ser pautado em acordos formais, a parceria Instituto-Governo Estadual existe. A dinâmica de funcionamento que se descobre com todas as informações é que o Programa ‘Escola de Ensino Integral’ é regulado pelo Governo Estadual, mas tem o investimento da Natura para a contratação de tecnologia fornecida pela ICE para a implementação nas escolas públicas de São Paulo.

Chama atenção que mesmo já existindo há seis anos, a ETI não foi incluída nas premissas desse pilar, visto que a premissa denominada *Novo modelo de escola de tempo integral* refere-se a um novo programa de jornada ampliada e, apesar da ETI ter sofrido algumas reorganizações que a aproximou do PEI, os dois modelos continuam funcionando na rede estadual paulista organizados de maneiras distintas.

Vale ressaltar que, apesar desse pilar ter recebido a denominação de educação integral, quando comparamos as características destacadas pela SEE/SP em relação aos programas que o compõem, com os conceitos apresentados no capítulo 1 deste trabalho constatamos que se aproximam mais do conceito de tempo

integral do que de educação integral. Sobre as ações dos governos *psdbistas* no campo das políticas educacionais para o Estado de São Paulo, Sanfelice (2010, p. 157) pontua que,

[...] vieram e vão mudando a tônica do Estado administrador e provedor para um Estado cada vez menos provedor e cada vez mais avaliador. É também um Estado incentivador de políticas – as parcerias e o trabalho voluntário, por exemplo – que descentraliza/desconcentra tarefas e integra/concentra decisões estratégicas.

3.2.2 Os autores

Quanto a conhecer o autor ou os autores do texto, Cellard (2010, p. 300) salienta a necessidade de “[...] ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses, e dos motivos que a levaram a escrever. [...]”. Pois, para o autor, é necessário “[...] poder ler nas entrelinhas, para poder compreender o que os outros viviam, senão nossas interpretações correm o risco de ser, grosseiramente, falseadas [...]” (CELLARD, 2010, p. 301).

Os documentos que norteiam a Escola de Tempo Integral e o Programa Ensino Integral são normativas elaboradas pela SEE/SP e pelo governo estadual paulista, portanto, não tem um único autor específico. Entretanto Cellard (2010, p. 300), diz que:

[...] É muito mais fácil dar a entender que é a “sociedade” ou o “Estado” que se exprime por meio de uma documentação qualquer. Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um documento. [...]

Neste sentido, consideramos que as posições dos que estavam à frente do governo do Estado e da gestão da SEE/SP no momento da elaboração dos documentos legais tiveram forte impacto nas ideias expressas nos textos. Portanto, a seguir, apresentaremos uma contextualização dos secretários de estado da educação que elaboraram tais resoluções.

Iniciaremos nosso recorte histórico nos últimos meses da segunda gestão de Geraldo Alckmin como governador do Estado (2003-2006) quando Gabriel Benedito Issaac Chalita ocupava o cargo de secretário de estado da educação. Neste período foi criada a ETI, e a partir de então, a SEE/SP passou a elaborar documentos referentes a educação em tempo integral.

Graduado em Filosofia (1989) e Direito (1994), Chalita é Mestre em Ciências Sociais (1995) e em Direito (1997), Doutor em Comunicação e Semiótica (1997) e em Direito (1998). Atualmente atua como professor na Universidade Presbiteriana Mackenzie, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e na Universidade Nove de Julho (UNINOVE)¹².

Com mais de 70 livros publicados, escreveu sua primeira obra com 12 anos de idade. De família religiosa, Gabriel Chalita, tem uma forte participação na Igreja Católica, já pensou em ser padre e frequentou o seminário por três anos.

Foi neste período que teve contato com um dos fundadores do PSDB, o ex-governador Franco Montoro. Ao relatar o término de seu período no seminário e o ingresso na política, Chalita diz que:

Foi nesta época que o Montoro me viu. Eu estava fazendo o sermão. Ele estava lá e acompanhou isso. A partir daí começou a cuidar de mim, passamos a nos corresponder, ele participava de um instituto de pensadores cristãos, o Jacques Maritain, que existe até hoje, e me convidou. Mas meu foco estava no seminário. Com 18 anos saí do seminário e decidi me candidatar a vereador em Cachoeira Paulista. O marido da minha prima havia sido candidato a prefeito e eu fui candidato para ajudá-lo a ganhar. Fui eleito e me tornei presidente da Câmara. Aí me aproximei muito do Montoro, que nesta época já era ex-governador. Ele tinha teses que falavam da escassez de água, da integração da América Latina e colocou tudo isso na minha cabeça. “Se você quer ser um político de sucesso não pegue prestígio da política, tenha o seu e o empreste à política. Você precisa estudar em São Paulo”, dizia ele. Comecei a fazer mestrado em Sociologia Política e Direito na PUC. Em seguida, quando terminei estes projetos, comecei o mestrado em Direito e o doutorado em Semiótica. Terminei dois anos depois e fiz o doutorado em Direito. Tudo perto do Montoro. Virei assistente dele na PUC e depois titular da Universidade. Passei a dar aula para a turma quando ele morreu. O Montoro abriu meu olhar para o mundo intelectual, a necessidade do preparo. Eu viajava com ele. Foi meu guru (ISTOÉ, 2011).

Engajado com algumas das principais lideranças do PSDB, no primeiro mandato de Geraldo Alckmin como governador, Chalita ocupou o cargo de Secretário de Estado da Juventude, em 2001-2002 e, posteriormente, foi nomeado Secretário de Educação, cargo que ocupou de 2002 a 2006.

Segundo Palma (2010), a gestão de Chalita a frente da SEE/SP é amparada no conceito de escola inclusiva, o autor destaca como principais ações da Secretaria neste período o Programa Escola da Família, o programa de formação continuada “Teia do Saber” e a Escola de Tempo Integral.

¹² Informações retiradas do Currículo Lattes. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4704690Z7>> Acesso em: 30 mar. 2018

A gestão do professor Gabriel Chalita caracteriza-se pela manutenção de ações que vinham da gestão anterior, como por exemplo, o Programa de Municipalização do Ensino Fundamental e a manutenção do regime de progressão continuada no ensino fundamental, ao mesmo tempo em que explicita alguns princípios inovadores, como são o caso da adoção do conceito de escola acolhedora e a forte insistência na questão da inclusão social (PALMA, 2010, p. 162).

Sob o comando de Gabriel Chalita a SEE/SP elaborou duas Resoluções que dispõem sobre a Escola de Tempo Integral, a Resolução SE 89, de 09 de dezembro de 2005 que instituiu o projeto Escola de Tempo Integral e a Resolução SE 7, de 18 de janeiro de 2006 que organizou o funcionamento destas escolas.

Ainda em 2006, Geraldo Alckmin renunciou ao cargo de governador para disputar as eleições presidenciais, portanto a gestão do Estado de São Paulo ficou a cargo do até então vice-governador Claudio Lembo. Neste período, Gabriel Chalita deixou a SEE/SP e Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos foi designada pelo governador para ocupar o cargo.

Maria Lucia Vasconcelos é formada em pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP), possui doutorado em educação e em administração. Atualmente, atua como professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie¹³.

Segundo Palma (2010, p. 165), sua gestão deu continuidade às ações que já vinham sendo executadas nas gestões anteriores, a principal diferença foi que ela “[...] tomou a iniciativa de alterar o sistema de ciclos adotados pelo regime de progressão continuada. Com essa medida, o ensino fundamental de dois ciclos de quatro anos passa a contar com quatro ciclos de dois anos cada”.

Quando se trata da Escola de Tempo Integral, as designações desta gestão ficaram a cargo da Resolução SE 77, de 29 de novembro de 2006, que dispunha sobre a reorganização curricular e o processo de atribuição de classes e aulas.

Posteriormente, o Estado de São Paulo teve como Governador José Serra (2007-2010) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), mesma sigla de seu antecessor. Em linhas gerais, sua gestão deu continuidade às políticas de caráter neoliberal que marcam os governos *psdbistas*.

Na área educacional, José Serra nomeou Maria Helena Guimarães de Castro para comandar a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

¹³ Informações retiradas do Currículo Lattes. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4708883P2>> Acesso em: 30 mar. 2018.

Formada em Sociologia, Maria Helena, é mestre em Ciência Política e foi professora na Universidade de Campinas UNICAMP. Antes de assumir a SEE/SP ela já havia atuado com Secretária de Estado da Educação do Distrito Federal e ocupado diversos cargos de governos *psdbistas*. No Estado de São Paulo havia atuado como Secretária de Assistência e Desenvolvimento Social (2003-2006) e Secretária de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico (2006). Em nível federal, durante os mandatos de Fernando Henrique Cardoso, fez parte do Ministério da Educação (MEC) onde atuou como Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (1995-2002) e Secretária Executiva do Ministério da Educação e Desporto (2002), dentre outros cargos. De acordo com informações fornecidas em seu Currículo Lattes¹⁴, Maria Helena¹⁵,

Foi membro do Comitê Técnico do "Todos pela Educação", do Conselho Curador da Fundação Ioschpe, da Associação Parceiros da Educação; do Instituto Natura; do Instituto Braudel; do Conselho da Fundação Padre Anchieta e Presidente do Conselho da Fundação BUNGE. Participou do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Participou também de vários comitês internacionais ligados à educação na UNESCO e na OCDE.

Com Maria Helena a frente da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o governo anunciou, em 2007, dez metas e algumas ações que visavam melhorar a qualidade educacional no Estado. Das quais Sanfelice (2010, p. 148-149) destaca:

[...] todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio; aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; implantação do ensino fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); programas de formação continuada e capacitação da equipe; descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados e programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.

Apesar da Escola de Tempo Integral não ter sido mencionada neste plano de ações e metas na gestão de Maria Helena Guimarães de Castro, a SEE/SP elaborou

¹⁴ A Plataforma Lattes, também conhecida como Currículo Lattes, é uma site criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo qual integra as bases de dados de currículos, grupos de pesquisa e instituições do Brasil.

¹⁵ Informações retiradas do Currículo Lattes. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783892D7>> Acesso em: 30 mar. 2018

a Resolução SE 93, 12 de dezembro de 2008, que dispõe sobre uma reorganização curricular nestas escolas.

Pouco tempo após a publicação de tal Resolução, Maria Helena Guimarães de Castro deixou a SEE/SP. De acordo com Sanfelice (2010, p. 149)

[...] a passagem de Maria Helena Guimarães de Castro pela Secretaria da Educação acabou por gerar várias tensões nas suas relações com os profissionais de educação de toda a rede. As metas, ações e medidas em implementação passaram a serem vistas, sob muitos aspectos, como polêmicas. Politicamente sua situação tornou-se insustentável e José Serra agiu rapidamente. Castro, no início de 2009, foi substituída por Paulo Renato Souza, o ex-ministro da Educação dos governos FHC.

Com forte engajamento no PSDB, Paulo Renato Souza atuou como Ministro da Educação durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso no Governo Federal (1995-2003). De acordo com Sanfelice (2010), sua gestão na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo seguiu a linha *psdbista* e deu continuidade às ações propostas pela gestão de Maria Helena Guimarães Castro.

No período em que foi gestada por Paulo Renato Souza a SEE/SP dispôs sobre as Escolas em Tempo Integral com a Resolução SE 7, de 22 de janeiro de 2010. Tal Resolução abordou apenas o processo de contratação de professores, a partir dela, a atribuição das classes e aulas para as oficinas curriculares passaram a ocorrer da mesma maneira que para o currículo básico.

Em 2011, Geraldo Alckmin retornou ao cargo de Governador do Estado de São Paulo e nomeou de Herman Jacobus Cornelis Voorwald para o cargo de Secretário de Estado da Educação. Com graduação, mestrado e doutorado em Engenharia Mecânica e, atuando nesta área como professor titular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)¹⁶, Herman assume a gestão da SEE/SP e inicia um processo de reestruturação do órgão, como já citado anteriormente. Com isto, a educação em tempo integral ganha mais notoriedade e alguns programas são desenvolvidos sobre a temática.

Esta gestão foi responsável pela criação do Programa Ensino Integral, e elaborou quase todas as resoluções referente a ele, que são: a Resolução SE 03, de 13 de janeiro de 2012; a Resolução SE 12, de 31 de janeiro de 2012; a Resolução SE 22, de 14 de fevereiro de 2012; a Resolução SE 69, de 27 de junho de 2012; a Resolução SE 90, de 4 de outubro de 2012; a Resolução SE 96, de 30 de novembro

¹⁶ Informações retiradas do Currículo Lattes. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4781158H4>> Acesso em: 30 mar. 2018.

de 2012; a Resolução SE 49, de 19 de julho de 2013; a Resolução SE 60, de 30 de agosto de 2013; a Resolução SE 65, de 16 de setembro de 2013; a Resolução SE 84, de 19 de dezembro de 2013; a Resolução SE 52, de 2 de outubro de 2014; a Resolução SE 67, de 16 de dezembro de 2014; a Resolução SE 68, de 17 de dezembro de 2014; a Resolução SE 6, de 23 de fevereiro de 2015; e a Resolução SE 19, de 2 de abril de 2015.

No tocante a Escola de Tempo Integral esta gestão foi responsável pela Resolução SE 5, de 28 de janeiro de 2011; Resolução SE 5, de 19 de janeiro de 2012, Resolução SE 2, de 18 de janeiro de 2013, Resolução SE 85, de 19 de dezembro de 2013 e pela Resolução Se 38, de 30 de julho de 2014. Algumas destas resoluções iniciavam suas disposições trazendo a seguinte consideração: “a necessidade de viabilizar condições para a inserção futura das ETIs no Programa Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar 1.191, de 28 de dezembro de 2012” (SÃO PAULO, 2013).

Em 2015, a SEE/SP tentou implantar uma reorganização em sua rede de ensino que pretendia, dentre outras ações, separar as escolas por ciclos e fechar mais de 90 escolas estaduais. A proposta foi contestada por professores, alunos, pais, pesquisadores, dentre outros setores. Ao comparar esta proposta com a reorganização realizada no Estado, em 1995, que municipalizou grande parte das escolas paulistas de ciclo I, Goulart, Pinto e Camargo (2017, p. 130) constataram que:

As duas “reorganizações” guardam similaridades interessantes. Ambas se impuseram sobre a sociedade paulista de forma autoritária, constituíam-se de medidas antipopulares, buscaram se sustentar em argumentos pretensamente pedagógicos buscando convencer sobre a melhoria da qualidade educacional que tais medidas trariam. Houve ações do judiciário que, embora com argumentos e dados sólidos não foram capazes de barrar políticas educacionais que apontavam para o descumprimento do direito à educação. Também foram comuns a resistência às medidas pela população atendida na escola pública, mas neste ponto há diferenças. Se em 1995 foi o sindicalismo docente e a organização dos familiares a barreira mais forte que a SEE enfrentou, desta vez, foram jovens, a partir de 13 anos, que forjaram um movimento inédito no Brasil, que provocou, de um lado, ondas de solidariedade da população e, de outro, brutal repressão do Estado.

Nesse movimento, aproximadamente 200 escolas paulistas ficaram por quase 60 dias ocupadas por seus alunos como forma de luta contra a reorganização imposta pelo Estado. Tal ação culminou com o recuo do Governador Geraldo

Alckmin em relação à reorganização e a queda de Herman Jacobus Cornelis Voorwald do cargo de secretário da educação.

Ainda no período de transição entre a renúncia de Herman e a nomeação de um novo secretário de educação, a SEE/SP publicou a Resolução SE 6, de 19 de janeiro de 2016, que dispôs sobre uma nova organização curricular para as Escolas de Tempo Integral. Tal Resolução foi aprovada pela secretária adjunta Cleide Bauab Eid Bochixio que respondia pela pasta neste momento.

Posteriormente, Jose Renato Nalini foi nomeado pelo governador Geraldo Alckmin para comandar a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, Mestre e Doutor em Direito Constitucional, Nalini já atuou como de Promotor de Justiça, Professor Universitário, Presidente do Tribunal de Justiça de São Paulo e publicou livros sobre ética, Filosofia e formação de Magistrados. Atualmente, atua como professor de pós-Graduação na Universidade Nove de Julho (UNINOVE)¹⁷.

No tocante a Escola de Tempo Integral, a gestão de Nalini elaborou a Resolução SE, 23, de 1 de abril de 2016, a Resolução SE 76, de 27 de dezembro de 2016 e a Resolução SE 60, de 6 de dezembro de 2017. E sobre O Programa Ensino Integral foi responsável pela Resolução SE 57, de 25 de outubro de 2016 e pela Resolução SE 25, de 13 de março de 2018.

Além das resoluções elaboradas pela SEE/SP o Programa Ensino Integral possui três normativas formuladas diretamente pelo então Governador do Estado, Gelado Alckmin, sendo elas a Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012; a Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 e o Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013.

Neste período que utilizamos como recorte temporal, três governadores estiveram à frente do Estado de São Paulo: Geraldo Alckmin, Claudio Lembo e José Serra, pertencentes a partidos com um viés político de direita, as três gestões seguiram uma linha neoliberal de governança. Tais características estiveram presentes, também, na política educacional do Estado, visto que, as seis gestões que comandaram a SEE/SP neste período estiveram a cargo de pessoas com

¹⁷ Informações retiradas do Currículo Lattes. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4742697D0>> Acesso em: 04 de maio de 2018.

concepções notadamente neoliberais e a maioria destes possui ainda, algum engajamento político com o PSDB.

3.2.3 A autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto

De acordo com a técnica de análise documental, é importante nos atermos à procedência do documento; visando assegurar uma informação de qualidade devemos verificar sua autenticidade e confiabilidade. O exame da natureza do texto é outro ponto salientado por Cellard (2010, p. 302), segundo ele “[...] a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto pode variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido [...]”.

Nesse sentido, evidenciamos que os textos selecionados são documentos públicos, elaborados pelo governo paulista e pela SEE/SP e encontram-se disponíveis em seu endereço eletrônico.

A legislação referente a ETI é composta integralmente por resoluções, sua criação e as reorganizações as quais foi submetida se deram a partir de decisões internas da SEE/SP e foram promulgadas através das resoluções, que são normativas que tratam de deliberações do secretário de estado referentes a assuntos internos da pasta, ou seja, tratam de definições elaboradas pela SEE/SP e destinadas as escolas que deverão aplica-las.

Já o PEI, a maioria de suas normativas são resoluções da SEE/SP, entretanto algumas diretrizes foram expedidas através de Decreto e Leis Complementares, que se diferem das resoluções, visto que tais normativas são promulgadas diretamente pelo Governador do Estado.

Sobre o processo de elaboração deste tipo de normativa, o Artigo 23 da Constituição Estadual de São Paulo determina que “as leis complementares serão aprovadas pela maioria absoluta dos membros da Assembleia Legislativa, observados os demais termos da votação das leis ordinárias” (SÃO PAULO, 1989), e o Artigo 24 determina que:

A iniciativa das leis complementares e ordinárias cabe a qualquer membro ou Comissão da Assembleia Legislativa, ao Governador do Estado, ao Tribunal de Justiça, ao Procurador-Geral de Justiça e aos cidadãos, na forma e nos casos previstos nesta Constituição (SÃO PAULO, 1989).

Os Decretos podem ser de duas naturezas, Legislativos e do Executivo, no caso do Programa Ensino Integral, suas disposições foram apresentadas em um

Decreto do Executivo, o qual, é definido no site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) como uma

Norma que representa os atos administrativos e regulamentares do Chefe do Poder Executivo. No caso do Estado de São Paulo, o Governador. Pode estabelecer determinações concretas ou normas gerais para execução e aplicação da lei (ALESP, 2018)¹⁸.

Deste modo, concluímos que as legislações analisadas são documentos legais, elaborados pelo poder público, a fim de deliberar normas destinadas à sua rede pública de ensino. Com isto, constatamos a autenticidade e a confiabilidade dos documentos analisados, bem como sua natureza legal.

3.2.4 Os conceitos-chave e lógica interna do texto

Este item da análise preliminar trata-se da necessidade de nos atermos aos conceitos-chave empregados no texto, bem como a lógica que rege sua estrutura. De acordo com o autor,

[...] Deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. Finalmente, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto. [...] (CELLARD, 2010 p. 303).

Neste sentido, Cellard, (2010 p. 303) destaca que “[...] essa contextualização pode ser, efetivamente, um precioso apoio, quando, por exemplo, comparam-se vários documentos da mesma natureza”, como é o nosso caso, visto que estamos trabalhando com um conjunto de normativas referentes à reorganização de escolas estaduais paulistas para a ampliação de sua jornada.

Iniciaremos esta parte com uma contextualização de alguns termos presentes nos documentos analisados que tratam de assuntos específicos a estes programas e de algumas nomenclaturas que foram sendo modificadas no decorrer da trajetória dos programas.

O ensino fundamental no Estado de São Paulo, em 1998, foi estruturado em dois ciclos: ciclo I da 1ª a 4ª série e o ciclo II da 5ª a 8ª série, correspondendo a 8 anos de duração. Em 2006, com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 o Governo Federal regulamentou que o ensino fundamental no país contemplasse 9 anos e estipulou o prazo até 2010 para que os Estados e Municípios se adequassem. A partir destas reformulações, as turmas do ensino fundamental foram

¹⁸ Informações disponíveis em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/normas?tipoNorma=3>> Acesso em: 08 jun. 2018

divididas em ano, portanto, o período correspondente do 1º ao 5º ano recebeu a nomenclatura de anos iniciais e o período do 6º ao 9º ano é denominado anos finais. Por isto, dentre as resoluções referentes a Escola de Tempo Integral, algumas utilizam a nomenclatura ciclo I e II e outras utilizam anos iniciais e anos finais.

O currículo da ETI e do PEI é definido levando em conta dois aspectos, uma parte congrega o currículo regular estabelecido nas diretrizes e bases da educação nacional, e a outra, as disciplinas e conteúdos específicos destas escolas estabelecidos em seus documentos legais. As últimas legislações elaboradas sobre estes currículos os distinguem a partir dos termos, parte diversificada, para as disciplinas específicas e, base nacional comum, para se referir as disciplinas regulares. A parte da base nacional comum refere-se ao currículo regular da educação básica brasileira, este termo denomina um documento quem vem sendo discutido e elaborado há alguns anos no Brasil e norteará os sistemas e redes de ensino do país.

No início da ETI, esta divisão era entre currículo básico e oficinas curriculares, que eram definidas na Resolução SE 7, de 18 de janeiro de 2006 como:

[...] a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os alunos, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina (SÃO PAULO, 2006b).

Atualmente, as normativas referentes a ETI utiliza a nomenclatura componente curricular da parte diversificada para denominar as oficinas curriculares.

Nas primeiras normativas, o PEI era denominado de Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, visto que o programa só atendia este nível de ensino, posteriormente, com a inclusão do ensino fundamental, adotou-se a nomenclatura Programa Ensino Integral.

3.2.5 A análise

Após passar pela análise preliminar (na qual pudemos nos aprofundar em dimensões específicas dos documentos), pretendemos agora recompor suas partes a fim de identificar as convergências e divergências entre a ETI e o PEI.

Visando facilitar a análise dos documentos agrupamos os principais temas abordados nestas legislações em categorias, afim de compreendermos o “desenho

da política”, as mudanças que ela trouxe para a “jornada”, como a “organização curricular” foi estruturada, como ocorre a “atribuição de aulas” dos profissionais dessas escolas e o seu “regime de trabalho”, e como são organizadas a “avaliação” e a “gestão” das unidades de ensino que fazem parte destas duas políticas.

Desenho da Política

De acordo com o 3º Artigo da Resolução SE 89, de 9 de dezembro de 2005, a implementação da ETI é destinada ao

[...] atendimento inicial de escolas da rede pública estadual de ensino fundamental que atendam aos critérios de adesão, que estejam distribuídas pelas 90 Diretorias de Ensino, inseridas, preferencialmente, em regiões de baixo IDH - Índice de Desenvolvimento Humano - e nas periferias urbanas (SÃO PAULO, 2005).

Tal artigo é composto por um Parágrafo Único que apresenta os dois critérios que as escolas interessadas em aderir ao Projeto devem atender, que são: “1 - espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral e 2 - intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola” (SÃO PAULO, 2005).

Nota-se, a partir do exposto, que não foi citado nenhum critério pedagógico em relação a quem se destinaria o projeto, levou-se em consideração apenas o aspecto socioeconômico. Podemos inferir, ainda, que não havia pretensão da SEE/SP em readequar os espaços físicos das escolas, uma vez que ter uma quantidade compatível de salas de aulas é um dos critérios para adesão ao projeto. Isto, a nosso ver, é um fator dificultador pois, corroboramos com Cavaliere (2014, p. 1213) quando defende que:

[...] não temos construções escolares preparadas para a rotina em tempo integral e todas estão ocupadas por, no mínimo, dois grupos de alunos por dia. Construir e reformar escolas é condição *sine qua non* a um projeto de médio e longo prazo para a implantação das ETI.

Nesse sentido, Dib (2010, p. 97) atenta para o fato de que a maioria dos profissionais das diretorias de ensino apontavam que um dos pontos de maior dificuldade da ETI era “[...] a necessidade da otimização de espaços físicos específicos, como exemplo: sala para o desenvolvimento de oficinas de arte, espaço para repouso no horário do almoço e refeitório adequado.” Ao passo que, segundo a autora,

Diante de tais problemas o argumento da equipe CENP era de que estes, não eram problemas de ordem pedagógica e desta forma, seriam encaminhados para os órgãos e setores responsáveis. Até parece que

questões de ordem administrativas não interferem nas questões pedagógicas.

Os documentos referentes ao PEI não trazem nenhuma disposição específica sobre para quais escolas o programa se destina. Em relação a este processo, observamos que o primeiro documento elaborado a respeito do PEI (e considerado seu ponto de partida) trata especificamente sobre o regime de trabalho dos integrantes do quadro do magistério que atuarão nestas unidades de ensino, este também foi o foco da primeira resolução elaborada pela SEE/SP sobre o programa.

Tais definições ajudaram no convencimento das escolas a aderirem ao programa. Ao discorrer sobre o processo de implementação do PEI Voolvard e Souza (2014, p. 27-28) afirmam:

Sabíamos que em relação à vida profissional dos educadores, qualquer mudança a ser proposta, qualquer mudança a ser implementada deveria necessariamente tocar a alma desses profissionais. Acreditávamos que só assim eles ficariam convencidos da importância de seu papel no desenvolvimento e na posterior consolidação do Programa Ensino Integral. Que, ao contrário do que se pensava, haveria muitas vantagens para os profissionais que aderissem ao Programa. Questões fundamentais como a aprovação de leis e a publicação de medidas administrativas regulamentando o Programa e o Regime dos educadores que iriam atuar nas escolas do novo modelo também foram por nós enfrentadas. Tais medidas foram aceitas pelo governador Geraldo Alckmin e aprovadas pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. [...] Corríamos contra o tempo. Desfeitos os impasses, postos os esclarecimentos, obtida a adesão das escolas, era necessário envolver os educadores que se dispusessem a assumir o programa e nele integrar-se, em toda sua complexidade e plenitude.

Das 21 escolas convidadas pela SEE/SP em 2012, 16 aceitaram implementar o PEI. Sobre as quais, Voolvard e Souza (2014, p. 27) ponderam que “[...] há de se destacar a coragem dos profissionais dessas 16 escolas pioneiras, pois ainda trabalhávamos, como dissemos, na busca de mecanismos legais, pedagógicos e de gestão adequados às nossas escolas”.

Entretanto, segundo Urbini (2015, p. 224), professora que atuava em uma dessas 16 escolas antes de aderir ao programa, em uma reunião com a equipe escolar, membros da SEE/SP e da Diretoria Regional de Ensino,

[...] nos apresentaram um vídeo sobre a experiência de ensino integral do ICE em Pernambuco e convidaram a nossa escola para aderir ao Novo Modelo de Escola de Tempo Integral, que seria implantado de modelo experimental e progressivo na rede estadual de São Paulo. Ainda que se frisasse o caráter voluntário da adesão, o convite veio acompanhado de um alerta sobre a possibilidade de fechamento da escola em caso de recusa.

Este processo de adesão também foi abordado por Pantaleoni (2016, p.48-49), professora de uma das 17 escolas pioneiras em implementar o PEI nos anos iniciais do ensino fundamental, em 2015. Segundo a autora,

Gostaríamos de deixar evidenciado que a adesão da E. E. Cel. Raul Humaitá Villa Nova não foi, de todo, feita de uma maneira democrática e consciente. E isso se deu pelo fato de a equipe escolar não ter tido acesso aos documentos referentes ao novo modelo de ensino e nem aos vídeos de divulgação do novo modelo. Sem ter as informações precisas a respeito do modelo de ensino, a sensação que ficou para a maioria dos professores e, com certeza, para toda a comunidade escolar, foi a de ter sido ludibriada, ou seja, só a parte das melhorias foi bem explicada e a parte das responsabilidades extras, não. Além disso, o projeto no papel é uma coisa, na prática é outra, completamente diferente (PANTALEONI, 2016, p. 48-49).

Consideramos que no processo de implementação as políticas apresentam mudanças em seus desenhos, uma vez que a ETI se destinava, preferencialmente, às unidades de ensino situadas nas periferias urbanas e regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O que conota um direcionamento para o conceito de educação integral que Cavaliere (2007) denomina como assistencialista, direcionamento este, que não está presente nos critérios de adesão do PEI.

Vale destacar que esta priorização apresentada na ETI não à desqualifica, desde que a proposta seja implementada sem perder o foco na qualidade do ensino, como bem mostra Cavaliere (2014, p. 1218):

[...] reconhecer o fato de que o tempo integral atende a uma demanda relacionada aos interesses cotidianos da vida prática das famílias, não o enfraquece como demanda educacional propriamente dita, a menos que as soluções que se apresentem sejam de curto alcance.

Consideramos também que o processo de implementação do PEI apresenta algumas falhas, pois de acordo com as falas das autoras citadas, percebe-se que as escolas foram escolhidas pela SEE/SP e que houve uma certa pressão velada para que este convite fosse aceito pelas escolas.

Outro ponto de mudança é o fato de que no processo de implementação da ETI, o tempo de permanência dos alunos na escola é estendido, porém a equipe escolar e o regime de trabalho continuam os mesmos, diferentemente do PEI, que modifica grande parte da estrutura organizacional da escola, incluído professores e equipe gestora.

Quando nos debruçamos sobre os dados quantitativos, observamos que, de acordo com a SEE/SP, a ETI começou a operar, no ano de 2006, em 508 escolas; atualmente este número caiu para 226, o que corresponde a 48 mil alunos. O PEI

teve início, no ano de 2012, em 16 escolas, hoje o programa está presente em 308, atendendo 104 mil alunos. Juntos, os dois programas estão presentes em 534 das 5.300 escolas, o que corresponde a aproximadamente 10% da rede de ensino paulista.

Com estes dados, constata-se que permanece em ambas as políticas o fato de que beneficiam apenas uma pequena parcela dos alunos da rede de ensino paulista. Neste sentido, há que se levar em conta que esta rede de ensino se concentra principalmente no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental, etapas estas que são compostas por uma grande quantidade de alunos trabalhadores ou com afazeres que impossibilitam sua permanência na escola em período integral. Considerando ainda o fato de que as legislações educacionais em vigência têm como meta a expansão da educação em tempo integral para 50% das escolas e, somado a isto, o volume maior de investimento financeiro que este modelo demanda, inferimos que apesar da expansão gradativa do PEI, atualmente a SEE/SP não objetiva implementar este modelo em todas as escolas de sua rede.

Vale destacar também que os dados evidenciam um movimento inverso entre a implementação da ETI e do PEI, enquanto a ETI começou em um grande número de escolas e a adesão veio diminuindo, o PEI teve início em poucas escolas e a adesão está aumentando.

Jornada

Identificamos permanências em relação à jornada diária destinada ao ensino fundamental, entretanto, na ETI, o tempo dos alunos nas escolas e a maneira como este tempo é estruturado sofreram várias transformações no decorrer de sua trajetória.

No início a jornada estabelecida na Resolução SE 89, de 9 de dezembro de 2005, era de uma carga horária semanal era de 45 aulas, divididas em 9 horas diárias compreendendo o turno da manhã e da tarde.

No Artigo 3º da Resolução SE 7, de 18 de janeiro de 2006, foram acrescentadas especificações referentes aos intervalos, que deveriam ser três, divididos em uma hora para almoço e 20 minutos em cada turno, para recreio.

Os Parágrafos 1º e 2º trouxeram definições referentes a organização dos turnos, no ciclo I deveria ser dividido em 5 aulas no período da manhã destinadas ao currículo básico e 4 no período da tarde destinadas as oficinas curriculares. Os

turnos no ciclo II foram organizados em 6 aulas de manhã destinadas ao currículo básico e as oficinas “Orientação para Estudos e Pesquisa” e “Hora da Leitura”, e as 3 aulas do turno da tarde destinadas as demais oficinas curriculares. Esta divisão brusca entre um turno específico para o currículo básico e outro para as Oficinas Curriculares foi alvo de críticas, visto que, na perspectiva dos alunos, existiam duas escolas diferentes em cada turno.

Já na Resolução SE 77, de 29 de novembro de 2006 foi adicionada a definição da duração de cada aula, que deveria ser de 50 minutos. Quanto aos intervalos, o Parágrafo Único do Artigo 3º que estabelece que fica a cargo da equipe gestora definir a duração do tempo de almoço, com intervalo de no máximo de 1 hora.

Tal medida visa sanar um dos problemas apontados por Gomes (2009, p. 68), ao analisar algumas Escola de Tempo Integral a autora verificou que o horário do almoço:

[...] foi o período mais criticado por diretores, professores coordenadores e funcionários. As escolas em questão não possuíam refeitórios, contando apenas com o pátio. Devido à faixa etária de atendimento, a tendência dos alunos era terminar a refeição rapidamente e correr pela escola o restante do tempo, provocando alguns acidentes entre eles e um certo descontrole quanto à depredação de algumas áreas.

No tocante à organização dos turnos, o Artigo 5º desta resolução trouxe, para o ciclo II, a possibilidade de escolha entre a manutenção do esquema vigente ou adotar 5 aulas no turno da manhã e 4 no turno da tarde. Em relação à distribuição das aulas e oficinas, também havia a opção de manter o esquema vigente ou cumprir o currículo básico, permeado por oficinas, com a possibilidade de que cada turno seja constituído por disciplinas entremeadas por oficinas curriculares, desde que o somatório das cargas horárias das oficinas seja de no máximo 18 aulas semanais para cada série e a carga horária de cada oficina seja de no mínimo 2 aulas semanais. Tal medida visa sanar a diferenciação brusca entre os turnos.

Entretanto, a alínea b) do inciso III deste Artigo abre a possibilidade para:

O desenvolvimento por turmas de alunos de séries/classes diversas, formadas com base no levantamento de suas opções pelas distintas linguagens/modalidades, previamente compiladas em grupos que definirão as possíveis turmas, com número mínimo de 35 (trinta e cinco) alunos cada e em quantidade igual à das séries/classes envolvidas em sua formação, respeitando-se, por turma, o número de aulas previsto para as atividades (SÃO PAULO, 2006a).

Com a Resolução SE 93, 12-12-2008 houve grandes mudanças em relação a jornada das Escolas de Tempo Integral. O Artigo 2º desta normativa apresenta duas opções de organização (para cada ciclo do ensino fundamental) a serem definidas pela direção da escola.

Para os anos iniciais do ensino fundamental há a possibilidade de escolher uma carga horária semanal de 37 ou 45 aulas, ambas contemplam 25 aulas para o currículo básico, a diferença está na quantidade de aulas semanais destinadas às oficinas, sendo uma opção com 12 e outra com 20 aulas.

Nos anos finais, a carga horária pode ser de 39 aulas semanais com 12 aulas destinadas às oficinas ou 45 aulas semanais com 18 destinadas às oficinas, ambas as opções destinam 27 aulas semanais para o currículo básico.

De acordo com o Artigo 3º, a decisão da equipe gestora sobre qual organização curricular escolher deve ser pautada de acordo com os seguintes itens:

- a) efetiva sintonia com a proposta pedagógica da escola e que melhor atenda às expectativas e aos interesses educacionais locais;
- b) espaços adequados, além daqueles considerados como sala comum de aula, para o desenvolvimento das atividades das Oficinas Curriculares pretendidas;
- c) docentes qualificados, conforme disposto no artigo 5º desta resolução, aptos a trabalhar, nas Oficinas Curriculares, com atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas (SÃO PAULO, 2008).

Nota-se um direcionamento para a carga horária mínima, visto que a carga horária máxima só deve ser implantada na escola se esta conseguir se adequar a estes itens. De acordo com a resolução, caso a escola escolha a carga horária mínima:

[...] as aulas poderão ser desenvolvidas em 4 dias da semana, podendo o horário de início e término das aulas do currículo básico e das Oficinas Curriculares ser alterado, na conformidade do interesse e da conveniência resultantes de consulta previamente realizada junto à comunidade escolar (SÃO PAULO, 2008).

Caracterizando, assim, o que Cavaliere e Mauricio (2012) denominam de jornada escolar ampliada, uma vez que o termo educação em tempo integral é designando para uma jornada mínima de sete horas, todos os dias da semana.

Esta resolução, ao tratar das 9 aulas estabelecidas como carga horária diária designa que esta é a quantidade máxima de aulas por dia, vale ressaltar que, a partir de então, todas as resoluções subsequentes adotaram esta quantidade como máxima, deixando aberta a possibilidade de que este número fosse menor.

A duração dos intervalos, nesta resolução, volta a ser “[...] com horário fixo para todos os dias da semana, observados os intervalos de 1 hora entre os turnos e de 20 minutos para cada recreio” (SÃO PAULO, 2008).

Após esta resolução de 2008, a jornada da ETI foi alterada novamente na Resolução SE 05, de 19 de janeiro de 2012, a qual modificou a carga horária para os alunos dos anos finais do ensino fundamental. A carga horária mínima que antes era de 37 aulas semanais, agora transformada em 40 aulas, divididas em 30 aulas para o ensino do currículo básico e 10 aulas destinadas as oficinas obrigatórias. A carga horária máxima continua com 45 horas, porém agora divididas em 30 aulas destinadas ao currículo básico e 15 aulas para as oficinas curriculares, sendo 12 aulas para as oficinas obrigatórias e 5 aulas destinadas as oficinas opcionais.

A partir da Resolução SE 2, de 18 de janeiro de 2013, a carga horária mínima nos anos iniciais agora torna-se de 40 aulas semanais, divididas em: 25 destinadas a base comum e 15 a parte diversificada, das quais 8 serão de oficinas curriculares e 7 de atividades complementares. A carga horária máxima continua com 45 aulas divididas entre 25 para a base comum e até 20 para a base diversificada, as quais serão 13 de oficinas curriculares e 7 de atividades complementares.

Ao se tratar dos anos finais do ensino fundamental, a carga horária mínima continua de 40 aulas, entretanto agora se encontra dividida em 28 para a base comum e 12 para a parte diversificada, sendo 6 de oficinas curriculares e 6 de atividades complementares. A carga horária máxima de 45 aulas está distribuída em 28 aulas do currículo básico e até 17 aulas na parte diversificada, sendo 11 de oficinas curriculares e seis de atividades complementares.

Observa-se que a partir de agora, nas opções de carga horária máxima, a quantidade de aulas da parte diversificada é estabelecida considerando até 20 aulas para os anos iniciais e até 17 para os anos finais, portanto mesmo não estando especificado na resolução, conclui-se que este número poderá ser menor.

O Parágrafo Único do 3º Artigo desta resolução avançou no sentido de superar a dicotomia entre os turnos da manhã e tarde, divididos entre a base comum em um e oficinas curriculares em outro. De acordo com o texto:

As aulas dos diferentes componentes que integram a base nacional comum e a parte diversificada do currículo deverão ser distribuídas alternadamente ao longo dos turnos de funcionamento da unidade escolar, de forma a compor, sempre que possível, o horário de aulas de cada turno – manhã e tarde – com disciplinas, atividades complementares e oficinas curriculares (SÃO PAULO, 2013i).

Na Resolução SE 85, de 19 de dezembro de 2013, a distribuição das aulas entre a base comum e a parte diversificada seguiu inalterada para os anos iniciais. Já nos anos finais, as aulas da parte diversificada são distribuídas em: 10 aulas para Oficinas Curriculares e 2 aulas destinadas a disciplina de Língua Estrangeira Moderna, na carga horária mínima e, a carga horária máxima ficou dividida em 15 aulas para as Oficinas Curriculares e 2 aulas para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna.

Outras alterações desta resolução se dão no âmbito do horário destinado ao almoço, que ficou estabelecido de 30 a 60 minutos de duração, a ser estipulado pela equipe gestora. E a carga horária semanal das Oficinas Curriculares aumentou para de 2 a 4 aulas semanais.

A Resolução SE 6, de 19 de janeiro de 2016, buscou aproximar a jornada da ETI com a proposta do PEI para o ensino fundamental, com isto a ETI perdeu uma aula, a partir de então, a carga horária diária será de no máximo 8 aulas. Outro ponto foi a extinção das distinções entre carga horária máxima e mínima, para ser implantada uma organização curricular única de 40 aulas. Tanto os anos iniciais quanto os finais do ensino fundamental passaram a operar com 40 aulas semanais, distribuídas entre 25 para a base comum e 15 para a parte diversificada, nos anos iniciais e, nos anos finais, 28 aulas foram destinadas a base comum e 12 para a parte diversificada.

A Resolução SE 60, de 6 de dezembro de 2017, segundo a qual está organizada a ETI atualmente (pesquisa de 2018), pouco alterou em relação a suas antecessoras no tocante a jornada, a única mudança dispôs sobre o aumento no tempo destinado para o almoço, que agora deve ser de 60 a 90 minutos.

Já o PEI seguiu a mesma organização desde a primeira normativa, somente foram sendo acrescentadas as definições referentes aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Sua jornada é composta por 9 horas e 30 minutos, para os alunos do Ensino Médio e 8 horas e 40 minutos para os alunos do Ensino Fundamental, o intervalo para o almoço é de, no mínimo, 1 hora e, no máximo, 1 hora e 30 minutos e há um intervalo no turno da manhã e um no turno da tarde de 20 minutos cada, para alunos dos Anos Iniciais e de 15 minutos cada para os anos finais e ensino médio.

Identificamos que, devido a sua longa trajetória, a ETI sofreu muitas alterações em relação a jornada que foi sendo modificada de acordo com as variações de gestão da SEE/SP. Entretanto, quando comparamos as definições que vigoram atualmente percebemos que a ETI e o PEI convergem em relação ao tempo de permanência diária dos alunos na escola, em ambas a jornada do ensino fundamental é de, aproximadamente, 8h30min e a jornada do ensino médio é de 9h30min, entretanto só o PEI abarca este nível de ensino.

Constatamos que ambas as propostas funcionam além do tempo mínimo de 7 horas estabelecido pelas legislações para a educação em tempo integral, entretanto, quando a SEE/SP foi readequar a jornada do ensino fundamental optou por diminuir o tempo da ETI e não aumentar o do PEI.

Vale destacar ainda que, diferentemente da maioria das experiências atuais, nas quais a jornada é expandida para espaços fora da escola, na ETI e no PEI esta jornada é cumprida integralmente no espaço escolar, o que é um aspecto positivo, visto que, conforme Cavaliere (2007), a escola é um lugar pensado para o aluno. Entretanto, há que se considerar que na ETI não foi prevista nenhuma readequação física das unidades escolares, fato este que pode tornar precária a permanência dos alunos nestes espaços.

Organização curricular

O currículo da ETI é composto por duas partes, uma compreende o currículo básico de caráter obrigatório e a outra as oficinas curriculares. Tendo em vista que nos documentos analisados as principais intervenções foram direcionadas para as oficinas curriculares, nos atentaremos principalmente a esta parte do currículo, pois pouco se alterou na esfera do currículo básico.

A Resolução 89, de 9 de dezembro de 2005, apenas apresenta alguns comandos que deverão direcionar a organização curricular, que são: orientação de estudos, atividades Artísticas e Culturais, atividades Desportivas, atividades de Integração Sociais e atividades de Enriquecimento Curricular.

A primeira organização curricular específica para a Escola de Tempo Integral é estabelecida com a Resolução 7, de 18 de janeiro de 2006 e está organizada em 15 oficinas congregadas a partir de 5 eixos temáticos, conforme os quadros a seguir.

Quadro 4. Matriz curricular da Escola de Tempo Integral

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL					ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL								
MATRIZ CURRICULAR					MATRIZ CURRICULAR								
ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO I					ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO II								
Componentes curriculares			Séries/aulas				Componentes curriculares			Séries/aulas			
			1ª	2ª	3ª	4ª				5ª	6ª	7ª	8ª
Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Língua Portuguesa	7	7	7	7	L. Portuguesa	6	6	6	6		
		Educação Artística	2	2	2	2	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	2	2	2		
		Educação Física	2	2	2	2	Educação Artística	2	2	2	2		
		História	2	2	2	2	Educação Física	2	2	2	2		
		Geografia	2	2	2	2	História	3	3	3	3		
		Matemática	7	7	7	7	Geografia	3	3	3	3		
		Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3	Matemática	5	5	5	5		
		Total	25	25	25	25	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4		
Oficinas Curriculares	Orientação para estudo e pesquisa	2	2	2	2	Ensino Religioso	-	-	-	1			
	Atividades de Linguagem de Matemática	3	3	3	3	Total	27	27	27	28			
	Atividades de Linguagem de Matemática	1	1	1	1	Orientação para estudo e pesquisa	1	1	1	---			
	Atividades Artísticas					Atividades de Linguagem de Matemática	2	2	2	2			
	Atividades Artísticas	3	3	3	3	Atividades de Linguagem de Matemática	5	5	5	5			
	Atividades Esportivas e Motoras	3	3	3	3	Atividades de Matemática							
	Atividades de Participação Social	3	3	3	3	Atividades Artísticas							
	Total	20	20	20	20	Atividades Artísticas	3	3	3	3			
	Oficinas Curriculares	Atividades de Participação Social					Atividades Esportivas e Motoras						
		Atividades de Participação Social					Atividades Esportivas e Motoras	3	3	3	3		
		Atividades de Participação Social					Atividades de Participação Social	4	4	4	4		
		Total	45	45	45	45	Atividades de Participação Social	4	4	4	4		
Oficinas Curriculares		Atividades de Participação Social					Total	18	18	18	17		
		Atividades de Participação Social					Total	45	45	45	45		
		Atividades de Participação Social											
		Atividades de Participação Social											
		Atividades de Participação Social											
		Atividades de Participação Social											
		Atividades de Participação Social											
		Atividades de Participação Social											
	Atividades de Participação Social												
	Atividades de Participação Social												
	Atividades de Participação Social												
	Atividades de Participação Social												

* A carga horária de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol, quando incluída, será de uma hora semanal.

Fonte: Resolução SE 7, de 18-1-2006

A mesma organização curricular é utilizada para o ciclo I e para o ciclo II, a diferença se dá apenas na quantidade de aulas destinadas a cada oficina e o idioma ofertado na Oficina Língua Estrangeira Moderna.

Na Resolução SE 77, de 29 de novembro de 2006, as oficinas de Filosofia e Empreendedorismo Social deixaram de ser oferecidas para o ciclo I, e três opções de organização curricular foram disponibilizadas para este nível de ensino. As diferenças entre as propostas estão na oficina curricular “Atividades de Participação Social”, na primeira opção ela deve ser ofertada como “Saúde e Qualidade de Vida”; a segunda opção não contempla esta oficina, e as duas aulas destinadas a ela são divididas entre as oficinas de “Atividades Artísticas” e de “Atividades Esportivas e Motoras”; na terceira opção a escola pode eleger uma “Nova Proposta de Oficina Curricular” que contemple este eixo temático. Sobre esta opção, a alínea “b” do inciso III do Art. 4º define que,

No caso de inclusão da nova oficina de Participação Social, a proposta deverá ser encaminhada à Diretoria de Ensino para a competente aprovação, acompanhada da descrição do perfil do professor que deverá assumi-la, bem como da definição da habilitação/qualificação necessária ao desempenho das respectivas atividades (SÃO PAULO, 2006a).

No tocante ao ciclo II, esta resolução traz apenas os componentes das oficinas curriculares, sem determinar carga horária. Esta resolução estabelece, ainda, que quando o Ensino Religioso não for incluído no currículo da escola sua carga horária deverá ser destinada às oficinas curriculares.

O Artigo 2º da Resolução SE 93, 12 de dezembro de 2008, apresenta duas opções de organização, para cada ciclo do ensino fundamental, a serem definidas pela direção da escola. A diferença em relação à Resolução anterior é que nesta as opções se distinguem quanto à organização curricular e jornada, já as oficinas são divididas entre obrigatórias e opcionais, conforme o quadro a seguir, a partir do qual pode ser observado uma expressiva diminuição no número de oficinas.

Quadro 5. Opções de oficinas curriculares na Escola de Tempo Integral

	Ciclo I	Ciclo II
Obrigatórias	Hora da Leitura	Hora da Leitura
	Experiências Matemáticas	Experiências Matemáticas
	Atividades Artísticas	Atividades Artísticas
	Atividades Esportivas e Motoras	Atividades Esportivas e Motoras e
	Informática Educacional	Informática Educacional
Opcionais	Orientações para Estudo e Pesquisa	Orientações para Estudo e Pesquisa,
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol
	Saúde e Qualidade de Vida	Saúde e Qualidade de Vida

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Resolução SE 93, 12 de dezembro de 2008.

Com a Resolução SE 2, de 18 de janeiro de 2013, foi realizada a primeira reorganização curricular da ETI depois da implementação do PEI. Esta normativa dividiu a parte diversificada do currículo em duas, no item “Atividades Complementares” são destinadas as áreas de linguagens e matemática, e o item “Oficinas Curriculares” é composto por orientação de estudos e algumas oficinas, que deverão ser escolhidas pela escola a partir de algumas opções pré-estabelecidas, conforme o quadro a seguir. Esta resolução define apenas a quantidade de oficinas semanais, já a quantidade de aulas destinadas a cada oficina fica em aberto.

Quadro 6. Opções de Oficinas Curriculares para a Escola de Tempo Integral

ANEXO E			
OFICINAS CURRICULARES			
ÁREAS DO CONHECIMENTO	EIXOS TEMÁTICOS	TEMAS	
LINGUAGEM MATEMÁTICA CIÊNCIAS DA NATUREZA CIÊNCIAS HUMANAS	Linguagens Artísticas	Atividades Artísticas (Artes Visuais, Música, Dança, Teatro)	
	Cultura de Movimento	Atividades Esportivas e Motoras	
	Trabalho e Consumo	Educação Financeira/Educação Fiscal	
	Ciência e Tecnologia	Tecnologia e Sociedade	
	Saúde		Qualidade de Vida
			Sexualidade
	Meio Ambiente	Espaços Educadores Sustentáveis	
	Ética, Cidadania e Pluralidade Cultural		Educação para o Trânsito
			Educação das Diversidades Étnico-raciais
			Educação em Direitos Humanos

Fonte: Resolução SE 2, de 18 de janeiro de 2013

Outro ponto que merece destaque é o fato desta resolução definir que, quando o currículo da escola não contemplar o Ensino Religioso, estas aulas deverão ser destinadas à disciplina de Matemática, não mais às oficinas. Evidenciando, assim, um direcionamento para uma formação mais tecnicista, pautada nos determinantes das avaliações externas, que priorizam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Na Resolução SE 85, de 19 de dezembro de 2013, a organização curricular continuou praticamente inalterada em relação a sua antecessora. Nesta, a parte diversificada do currículo é composta integralmente pelas Oficinas Curriculares, visto que a nomenclatura “Atividades Complementares” deixou de ser utilizada, entretanto as opções de oficinas continuaram iguais.

Conforme vimos anteriormente, a Resolução SE 6, de 19 de janeiro de 2016, extinguiu as diferenciações na carga horária da ETI, deixando de existir as opções de carga horária máxima e mínima para ser implantada uma única organização curricular. No texto desta resolução, as disciplinas que compõe a parte diversificada deixaram de utilizar a nomenclatura de “Oficinas Curriculares”, sendo denominadas agora “componentes curriculares”, organizados conforme as tabelas a seguir.

Quadro 7. Atual Matriz Curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola de Tempo Integral

Matriz Curricular						
Ensino Fundamental - anos iniciais						
	COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
		1º	2º	3º	4º	5º
		nº de aulas	nº de aulas	nº de aulas	nº de aulas	nº de aulas
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	11	11	11	11	11
	Arte	2	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2	2
	Matemática	7	7	7	7	7
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3	3
	História					
	Geografia					
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		25	25	25	25	25
PARTE DIVERSIFICADA	Leitura e Produção de Textos	2	2	2	2	2
	Experiências Matemáticas	3	3	3	3	3
	Educação Socioemocional	1	1	1	1	1
	Linguagens Artísticas	2	2	2	2	2
	Cultura do Movimento	2	2	2	2	2
	Orientação de Estudos	2	2	2	2	2
	Língua Estrangeira - Inglês	3	3	3	3	3
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		15	15	15	15	15
TOTAL GERAL		40	40	40	40	40

Fonte: Resolução SE 6, de 19 de janeiro de 2016.

Quadro 8. Matriz Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola de Tempo Integral

Matriz Curricular					
Ensino Fundamental - anos finais					
BASE NACIONAL COMUM	COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO
		6º	7º	8º	9º
		nº de aulas	nº de aulas	nº de aulas	nº de aulas
	Língua Portuguesa	6	6	6	6
	Educação Física	2	2	2	2
	Arte	2	2	2	2
	Matemática	6	6	6	5
	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4
	História	4	4	4	4
	Geografia	4	4	4	4
	Ensino Religioso *	0	0	0	1
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		28	28	28	28
	Língua Estrangeira - Inglês	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA	Leitura e Produção de Texto	2	2	2	2
	Experiências Matemáticas	2	2	2	2
	Linguagens Artísticas	2	2	2	2
	Cultura do Movimento	2	2	2	2
	Orientação de Estudos	2	2	2	2
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		12	12	12	12
TOTAL GERAL		40	40	40	40

(*) Caso não haja demanda para Ensino Religioso, acrescentar uma aula para Matemática

Fonte: Resolução SE 6, de 19 de janeiro de 2016.

A Resolução 6, de 19 de janeiro de 2016 foi alterada novamente com a Resolução 76, de 27 de dezembro de 2016. Nela, as 12 aulas destinadas à parte diversificada do currículo, dos anos finais do ensino fundamental, foram divididas em: 2 aulas destinadas à disciplina de “Língua Estrangeira Moderna”; 6 aulas destinadas aos “componente curriculares obrigatórios” (“Leitura e Produção de Texto”, “Experiências Matemáticas” e “Orientação de Estudos”) e 4 aulas destinadas a 2 “Componentes Curriculares” a serem escolhidos pela escola dentre as opções: “Linguagens Artísticas”, “Cultura e Movimento”, “Tecnologia e Sociedade’ e “Qualidade de Vida”.

Na Resolução SE 60, de 6 de dezembro de 2017, a organização curricular dos anos iniciais seguiu o já estabelecido na Resolução 6/2016, nos anos finais as mudanças estão na distribuição das 12 aulas dos “Componentes Curriculares da

parte diversificada”, que agora estão dispostas em: 2 aulas destinadas a disciplina “Língua Estrangeira Moderna” (inglês) e 10 aulas destinadas aos “Componentes Curriculares pré-estabelecidos”, conforme o quadro a seguir. Portanto, a parte diversificada do currículo dos anos finais encontra-se organizada da seguinte maneira:

Quadro 9. Atual Matriz Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola de Tempo Integral

Matriz Curricular					
Ensino Fundamental - anos finais					
	COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO
		6º	7º	8º	9º
		nº de aulas	nº de aulas	nº de aulas	nº de aulas
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	6	6	6	6
	Educação Física	2	2	2	2
	Arte	2	2	2	2
	Matemática	6	6	6	6
	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4
	História	4	4	4	4
	Geografia	4	4	4	4
	Ensino Religioso*	0	0	0	1
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		28	28	28	28
	Língua Estrangeira - Inglês	2	2	2	2
	Leitura e Produção de Textos	2	2	2	2
	Experiências Matemáticas	2	2	2	2
	Projeto de Vida	2	2	2	2
	Orientação de Estudos	2	2	2	2
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	2
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		12	12	12	12
TOTAL GERAL		40	40	40	40

(*) Caso não haja demanda para o Ensino Religioso, acrescentar uma aula para Matemática
Fonte: Resolução SE 60, de 6 de dezembro de 2017.

Nesta trajetória é possível observar uma diminuição na quantidade de Oficinas ofertadas, visto que, das 14 temáticas apresentadas na primeira matriz curricular, atualmente, existem apenas 6. É notório, também, o direcionamento tecnicista dessas temáticas, pois temas relacionados a cultura, arte e atividades esportivas não estão mais presentes nestas oficinas. Fato este que, a nosso ver, distancia ainda mais a ETI do conceito de educação integral.

Em relação ao PEI, na Resolução SE 12, de 31 de janeiro de 2012 a matriz curricular é composta pelas disciplinas da base nacional comum, de uma parte denominada “diversificada” e de “atividades complementares”, conforme o quadro 14. Seu Artigo 3º define que currículo deverá ser organizado fundamentado “[...] nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos

integralizadores dos diferentes conhecimentos, de forma contextualizada, e na perspectiva da interdisciplinaridade” (SÃO PAULO, 2012h).

Quadro 10. Matriz Curricular da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aulas				
			1ª	2ª	3ª	CH	
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	6	640	
		Educação Física	2	2	2	240	
		Arte	2	2	2	240	
	MATEMÁTICA	Matemática	5	5	5	600	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	2	2	2	240	
		Física	2	2	2	240	
		Biologia	2	2	2	240	
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	240	
		Geografia	2	2	2	240	
		Filosofia	2	2	2	240	
		Sociologia	2	2	2	240	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			28	28	29	3.400
	PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	240
		Disciplinas Eletivas	2	4	2	320	
		Prática de Ciências	3	3	0	240	
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			7	9	4	800	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		Orientação de Estudo	4	2	2	320	
		Projeto de Vida	2	2	0	160	
		Preparação Acadêmica/Mundo do Trabalho	0	0	6	240	
		Avaliação Semanal	2	2	2	240	
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			8	6	10	960	
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			43	43	43	5.160	

Fonte: Resolução SE 12, de 31 de janeiro de 2012.

Posteriormente a Resolução SE 82, de 14 de agosto de 012, alterou esta organização curricular retirando o componente “Avaliação Semanal das atividades complementares”, aumentando duas aulas no componente “Prática de Ciências” da parte diversificada e aumentando uma aula nas disciplinas de “Matemática”, “Química”, “Física” e “Biologia” da base nacional comum.

Na Resolução SE-52, de 02 de outubro de 2014, o PEI foi estendido para os anos iniciais do ensino fundamental, abrangendo assim, todos os níveis da educação básica, os quais, tiveram suas organizações curriculares expressas neste texto. De acordo com seu Artigo 5º o currículo foi organizado fundamentado:

I - nos anos iniciais do Ensino Fundamental: na cultura, na ciência e nas habilidades sócioemocionais, contemplando as diferentes linguagens artísticas, bem como a cultura do movimento, o multiletramento, a integração escola-comunidade e a tecnologia;

II - nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, contemplando o protagonismo juvenil, a orientação educacional e a preparação acadêmica, com vistas à continuidade de estudos e/ou ao mundo do trabalho e à vida cidadã (SÃO PAULO, 2014c).

A matriz curricular dos anos iniciais/finais do ensino fundamental e do ensino médio ficou organizada conforme os quadros a seguir.

Quadro 11. Matriz Curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Programa Ensino Integral

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012							
DISCIPLINAS/ COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO		
	1º	2º	3º	4º	5º		
	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	10	10	10	10	10	
	Arte	2	2	2	2	2	
	Educação Física	2	2	2	2	2	
	Matemática	8	8	8	8	8	
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3	3	
	História						
	Geografia						
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	25	25	25	25	25		
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	3	3	3	3	3	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Linguagens Artísticas	2	2	2	2	2
		Cultura do Movimento	2	2	2	2	2
		Educação Emocional	1	1	1	1	1
		Orientação de Estudos	2	2	2	2	2
		Práticas Experimentais	2	2	2	2	2
Assembleia	1	1	1	1	1		
Total da Parte Diversificada	13	13	13	13	13		
Total Geral	38	38	38	38	38		

Fonte: Resolução SE-52, de 02 de outubro de 2014.

Quadro 12. Matriz Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental do Programa Ensino Integral

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº1.191/2012							
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS/ COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO	Carga horária	
		6º	7º	8º	9º		
		Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS		
	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960	
	Arte	2	2	2	2	320	
	Educação Física	2	2	2	2	320	
	Matemática	6	6	6	5	920	
	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4	640	
	História	4	4	4	4	640	
	Geografia	4	4	4	4	640	
	Ensino Religioso *	0	0	0	1	40	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	28	28	28	28	4.480	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrang. Moderna – Inglês	2	2	2	2	320	
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	2	320	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Práticas Experimentais	0	0	2	2	160
		Orientação de Estudos	4	4	2	2	480
		Protagonismo Juvenil	1	1	1	1	160
Projeto de Vida: valores para a vida cidadã		2	2	2	2	320	
Total da Parte Diversificada		11	11	11	11	1.760	
Total Geral		39	39	39	39	6.240	

Fonte: Resolução SE-52, de 02 de outubro de 2014

Quadro 13. Matriz Curricular do Ensino Médio do Programa Ensino Integral

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº1.191/2012.						
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS COMPONENTES/ CURRICULARES	série	série	série	Carga horária	
		AULAS	AULAS	AULAS	AULAS	
	Língua Portuguesa	5	5	6	640	
	Arte	2	2	2	240	
	Educação Física	2	2	2	240	
	Matemática	5	5	6	640	
	Química	2	3	2	280	
	Física	3	2	2	280	
	Biologia	2	2	3	280	
	História	2	2	2	240	
	Geografia	2	2	2	240	
	Filosofia	2	2	2	240	
	Sociologia	2	2	2	240	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	29	29	31	3.560	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrang. Moderna - Inglês	2	2	2	240	
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	240	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Práticas de Ciências	4	4	0	320
		Orientação de Estudos	4	2	2	320
		Projeto de Vida	2	2	0	160
		Preparação Acadêmica	0	2	4	240
Mundo do Trabalho	0	0	2	80		
Total da Parte Diversificada		14	14	12	1.600	
Total Geral		43	43	43	5.160	

Fonte: Resolução SE-52, de 02 de outubro de 2014

A organização apresentada nesta resolução vigora até hoje, exceto no tocante ao componente “Cultura do Movimento”, que foi excluído da matriz curricular dos anos iniciais pela Resolução SE 6, de 23 de fevereiro de 2015 e suas 2 aulas semanais foram destinadas para a disciplina de “Língua Portuguesa”.

Identificamos permanências e mudanças na organização curricular das políticas. Na ETI se verifica um acréscimo de oficinas em um currículo já existente, na qual a organização curricular está estruturada em duas partes, ou seja, houve uma ampliação de algo existente. Já no PEI, de acordo com suas normativas, para funcionar em tempo integral a escola deve ser reorganizada, desde a parte física dos prédios até a integração dos componentes curriculares em um turno único, sem divisões por períodos.

A permanência se dá pelo fato de ambos disponibilizarem aos alunos opções e temáticas que vão além da base comum curricular. Entretanto, constatamos que tais opções são fortemente direcionadas a uma formação para o mercado de trabalho e para os componentes cobrados nas avaliações externas. Neste aspecto vale destacar que as primeiras normativas da ETI traziam um número maior e mais diversificado de oficinas curriculares, abarcando atividades artísticas, esportivas e de saúde. Contudo, atualmente, tais temáticas perderam espaço em seu currículo.

Esta é uma das categorias na qual fica mais evidente este avanço e, conseqüentemente, o distanciamento da ETI e do PEI das concepções de educação integral apresentadas no início deste trabalho. À trajetória da ETI, novamente marcada pelas diferentes gestões da SEE/SP, exemplifica bem como o caráter tecnicista de formação está cada vez mais ganhando força na educação pública paulista.

Ao observar esta trajetória, é possível perceber como o caráter tecnicista da formação vem crescendo ao longo do tempo na rede de ensino paulista. O currículo e seus objetivos de formação estão intrinsecamente atrelados à teoria de formação humana e ao conceito de boa educação de quem os formula.

[...] No caso dos reformadores empresariais, sua teoria da formação humana está limitada à ideia de desenvolvimento cognitivo, sem levar em conta as demais dimensões do crescimento da criança. Quando querem sair dessa limitação, tudo o que conseguem propor é a criação de uma área que denominam de “socioemocional”. Mas novamente, ao desenvolvê-la, recaem no campo da cognição com a preparação de sistemas de ensino para ela, como se fosse possível apreendê-la por “ensino direto” (FREITAS, 2016, p. 144-145).

No PEI, nota-se que nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio a matriz curricular, tanto da base comum curricular quanto da parte diversificada, enfatiza os conhecimentos básicos de “Língua Portuguesa”, “Matemática” e temas voltados para o mundo do trabalho. Mesmo que em menor intensidade, este direcionamento pode ser percebido também nos anos iniciais do ensino fundamental quando, por exemplo, o componente curricular “Cultura do Movimento” é excluído para disponibilizar mais aulas para a disciplina de “Língua Portuguesa”.

Neste sentido, ao tratar sobre a influência que as avaliações externas e seus resultados têm no sistema educacional, Freitas (2016, p. 144) aponta que:

[...] No caso brasileiro, chega-se ao paradoxo de considerar que nota mais alta em apenas duas das disciplinas da escola (português e matemática — quando muito ciências) define o que se entende por “boa educação”. O processo educativo, sob pressão das avaliações, é restrito a habilidades cognitivas que são treinadas para melhorar o desempenho nos testes (NICHOLS; BERLINER, 2007; MADAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009).

Segundo Freitas (2016, p. 145), mesmo com bons resultados, estes testes “[...] estariam refletindo um conceito estreito de educação, voltado exclusivamente para o ensino de habilidades de leitura e matemática, e não para a educação multilateral de seus jovens”.

Em suma, com a análise desta categoria observamos que as matrizes curriculares tanto da ETI como do PEI, apesar de oferecerem um leque de opções que vão além do currículo básico, o conteúdo destes componentes curriculares extras não estão direcionados as propostas de formação baseada nos conceitos de educação integral apresentados no início deste trabalho, uma vez que não abarcam características como política, cultura, artes, esportes, cooperação, etc. Tais currículos estão organizados priorizando uma formação para o mercado de trabalho e bom desempenho nas avaliações externas, compreendemos que tais conteúdos fazem parte da educação, porém consideramos que a educação integral vai além destas características enfatizadas nos currículos das políticas analisadas.

Atribuição de aulas

No setor dos critérios de seleção e qualificação docente da ETI, vale ressaltar que, visando suprir a demanda, a partir da Resolução SE 7, de 18 de janeiro de 2006, a definição de pessoal na Escola de Tempo Integral considera o dobro do número de classes em funcionamento.

De acordo com o Artigo 4º desta resolução, a atribuição das classes e aulas da Escola de Tempo Integral é com docentes inscritos no processo regular de atribuição, pelo Diretor de Escola e se necessário em nível de Diretoria de Ensino. Para atuação nas disciplinas do currículo básico a seleção seguirá os critérios da Resolução SE 90/2005, já para as oficinas há critérios específicos de seleção, conforme o quadro 14.

Ainda segundo este artigo, exceto em “Atividades Artísticas” e “Atividades Esportivas e Motoras”, as aulas das oficinas curriculares só poderiam ser atribuídas a docentes titulares de cargo “[...] como carga suplementar de trabalho ou para composição de jornada [...]” (SÃO PAULO, 2006b).

As qualificações exigidas dos professores para atuar nas oficinas curriculares do ciclo I são:

[...] diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso de nível superior equivalente, com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio ou em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nesta ordem de prioridade de habilitações, exceto para as oficinas de Língua Estrangeira Moderna –Inglês, Atividades Artísticas e Atividades Esportivas e Motoras, cujas aulas serão atribuídas a portadores de licenciatura plena em Letras com habilitação em Inglês, Educação Artística/Arte e Educação Física, respectivamente (SÃO PAULO, 2006b).

Para atuar nas oficinas curriculares do ciclo II, são estabelecidas habilitações específicas para conforme o quadro a seguir.

Quadro 14. Habilitações necessárias para atuar nas Oficinas Curriculares da Escola de Tempo Integral

Oficina/Conjunto de Atividades	Habilitação/Qualificação
Orientação para Estudo e Pesquisa	Licenciatura plena em Pedagogia ou curso de nível superior equivalente, com as habilitações previstas para as oficinas do Ciclo I, na mesma ordem de prioridade.
Hora da Leitura	Licenciatura plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, preferencialmente, ou licenciatura plena em qualquer componente curricular.
Informática Educacional	Licenciatura plena com formação e conhecimento na área, preferentemente com curso de capacitação desenvolvido pelos NRTEs, desde que devidamente comprovado.
Experiências Matemáticas	Licenciatura plena em Matemática, ou licenciatura plena em Física, ou em Química ou ainda licenciatura em Ciências plenificada com qualquer habilitação.

Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	Licenciatura plena em Letras, com habilitação no idioma ou com comprovada proficiência adquirida em cursos especializados.
Atividades Esportivas e Motoras	Licenciatura plena em Educação Física.
Atividades Artísticas	Licenciatura plena em Educação Artística/Arte.
Saúde e Qualidade de Vida	Licenciatura em Ciências plenificada em Biologia, ou Química, ou Física ou em Matemática, ou licenciatura plena em Ciências Biológicas ou ainda licenciatura plena em História Natural.
Filosofia	Licenciatura plena em Filosofia.
Empreendedorismo Social	Licenciatura plena em Ciências Sociais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Resolução SE 7, de 18 de janeiro de 2006.

A Resolução SE 77, de 29 de novembro de 2006, instituiu duas formas de seleção para a composição do corpo docente da ETI. Para as disciplinas do currículo básico, a atribuição de aulas segue o padrão da rede paulista estabelecido pela SEE/SP. Já a seleção docente para atuação nas oficinas curriculares segue critérios de escolha e qualificação específicos. De acordo com o Artigo 6º desta resolução, a atribuição de classes e aulas para as oficinas curriculares deverá acontecer

[...] em nível de unidade escolar, pela equipe gestora, assistida pelo Supervisor de Ensino da unidade, desde que o docente ou o candidato à admissão esteja previamente inscrito e/ou cadastrado para o processo regular de atribuição de classes/aulas e tenha efetuado, paralelamente, inscrição específica, em dezembro, na Escola de Tempo Integral, para a(s) oficina(s) curricular(es) que pretenda ter atribuída(s) (SÃO PAULO, 2006a).

Tal medida possibilita maior participação da escola na escolha dos docentes para atuar nas oficinas curriculares.

Outro ponto que merece destaque é o Parágrafo 2º deste Artigo, pois a partir desta resolução,

O docente que, por qualquer motivo, deixar de corresponder às expectativas do desenvolvimento das atividades da oficina, cujas aulas lhe foram atribuídas, perderá, a qualquer tempo, estas aulas, por decisão da equipe gestora, ouvido o Supervisor de Ensino da escola, com homologação do Dirigente Regional de Ensino, devendo ser dispensado da função, nos termos da legislação vigente, ou ter sua carga horária reduzida, quando possuir outras aulas do ensino regular, sempre previamente assegurada ao docente a oportunidade de ampla defesa e contraditório (SÃO PAULO, 2006a).

O Artigo 7º dispõe sobre as habilitações necessárias para o docente atuar nas oficinas curriculares. No tocante ao ciclo I, diferente da resolução anterior, esta detalhou especificamente o tipo de formação exigida para o professor de cada oficina curricular.

Quadro 15. Habilitações necessárias para atuar nas Oficinas Curriculares do Ciclo I da Escolas de Tempo Integral

Oficina/Conjunto de Atividades	Habilitações/Qualificações
Orientação para Estudo e Pesquisa	Diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso de nível superior equivalente, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio.
Hora da Leitura	Diploma de licenciatura plena em Letras/Língua Portuguesa ou de licenciatura plena em Pedagogia/curso superior equivalente, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio.
Experiências Matemáticas	Diploma de licenciatura plena específica em Matemática ou de licenciatura em Ciências com plenificação em Matemática, ou de licenciatura plena em Pedagogia/curso superior equivalente, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio
Língua Estrangeira Moderna –Inglês	Diploma de licenciatura plena em Letras/Inglês.
Informática Educacional	Diploma de licenciatura plena em qualquer disciplina, comprovando formação, conhecimento e proficiência na área de Informática, preferentemente adquiridos através de cursos de capacitação desenvolvidos pelo NRTEs das Diretorias de Ensino.
Atividades Artísticas	Diploma de licenciatura plena em Educação Artística/Arte.
Atividades Esportivas e Motoras	Diploma de licenciatura plena em Educação Física.
Saúde e Qualidade de Vida	Diploma de licenciatura plena em Ciências Biológicas ou licenciatura em Ciências com plenificação em Biologia, ou ainda licenciatura plena em História Natural ou de licenciatura plena em Pedagogia/curso superior equivalente, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Resolução SE 77, de 29 de novembro de 2006.

Sobre as atribuições exigidas para os professores que pretendem atuar nas oficinas curriculares do ciclo II, a resolução modificou apenas alguns pontos. Para atuar nas oficinas de “Orientação para Estudo e Pesquisa” serão aceitos professores com licenciatura plena em qualquer componente das matrizes curriculares; nas oficinas de “Experiências Matemáticas” não serão mais aceitas as licenciaturas em Física e Química; nas oficinas de “Saúde e Qualidade de Vida” não são mais aceitas

as licenciaturas de Química, Física e Matemática; nas oficinas de “Empreendedorismo Social” serão aceitas as licenciaturas em História, Geografia e Estudos Sociais, com habilitação para estas áreas.

Esta maneira distinta de atribuição para as oficinas curriculares foi extinta na Resolução SE 7, de 22 de janeiro de 2010, a partir dela, a atribuição das classes e aulas para as oficinas passaram a seguir o mesmo esquema da atribuição para as disciplinas do currículo básico. Tal modelo vigorou durante o ano letivo de 2010, pois, a Resolução 5, de 28 de janeiro de 2011, revogou esta normativa e retornou com o modelo anterior de atribuição para as oficinas curriculares.

A Resolução SE 5, de 19 de janeiro de 2012, seguiu com o mesmo esquema no tocante à seleção docente, houve apenas uma mudança quanto às qualificações exigidas para as oficinas de “Atividades Artísticas”, as quais, além de professores com licenciatura plena em Educação Artística/Arte, serão aceitos, também, “[...] licenciatura plena em Arte, em qualquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas, Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança, ou licenciatura plena em Educação Musical” (SÃO PAULO, 2012i).

Na Resolução SE 2 de 18 de janeiro de 2013, a parte diversificada do currículo foi dividida em “Oficinas Curriculares” e “Atividades Complementares”, que são consideradas complementos das áreas de linguagem e matemática, portanto a seleção de professores para as “Atividades Complementares” segue o mesmo modelo de atribuição das disciplinas da base nacional comum.

Já na atribuição para professores que irão atuar nas “Oficinas Curriculares”, a resolução manteve o poder de seleção com a escola, entretanto trouxe uma classificação a qual deverá ser seguida pela escola nesta escolha. De acordo com as alíneas do Inciso II do Artigo 6º, terão prioridade:

- a) docentes titulares de cargo, para carga suplementar; b) docentes adidos, para composição da jornada de trabalho e/ou de carga suplementar, sem descaracterizar a condição de adido; c) docentes ocupantes de função-atividade, abrangidos pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar 1.010/2007, para composição de carga horária; d) a candidatos à contratação, nos termos da Lei Complementar 1.093/2009, para composição de carga horária (SÃO PAULO, 2013i).

Após analisar o currículo, realizar a entrevista e considerar a pertinência e a qualidade da proposta, o parágrafo 2º deste artigo estabelece uma serie de critérios que a equipe gestora deverá seguir para a seleção dos professores que atuarão na “Oficinas Curriculares”, que são:

1 - atendimento ao perfil exigido pelas características e especificidades do campo temático selecionado para a(s) Oficina(s) Curricular(es); 2 - espírito de liderança e postura democrática; 3 - assiduidade e pontualidade; 4 - disposição para trabalhar em projetos interdisciplinares; 5 - vivência de metodologias de trabalho que, respeitando o projeto pedagógico da unidade escolar, promovam a reflexão, a solidariedade, a troca de experiências e a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos educandos; 6 - capacidade de promover a autoestima do educando; 7 - disponibilidade para o desenvolvimento de trabalho em equipe, de forma colaborativa; e 8 - interesse em: 8.1 - participar de programas de capacitação e formação continuada, inclusive via educação a distância, oferecidos por esta Secretaria da Educação e por entidades a ela conveniadas; 8.2 - criar e utilizar novos métodos didático-pedagógicos, usando as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) (SÃO PAULO, 2013i).

Esta normativa traz uma gama de temas para a escola escolher quais serão desenvolvidos nas oficinas curriculares. No quadro a seguir estão apresentadas as qualificações/habilitações determinadas para que os professores atuem nas respectivas oficinas.

Quadro 16. Habilitações necessárias para atuar nas Oficinas Curriculares da Escola de Tempo Integral

Oficinas Curriculares	Habilitações/Qualificações
Língua Estrangeira Moderna	Diploma de licenciatura plena em Letras/Inglês; aluno de curso de licenciatura plena em Letras, preferencialmente de último ano, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência, podendo, em caráter de absoluta excepcionalidade, ser atribuídas aulas a profissional graduado em curso de nível superior portador de exame de proficiência linguística no idioma objeto da docência, quando comprovada a inexistência dos profissionais acima relacionados.
Orientação de Estudos	Diploma de licenciatura plena em Pedagogia, para os anos iniciais. Preferencialmente, diploma de licenciatura plena em Pedagogia, para os anos finais.
Atividades Artísticas	Diploma de licenciatura plena em Educação Artística, ou de licenciatura plena em Arte, em quaisquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas, Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança ou licenciatura plena em Educação Musical.
Atividades Esportivas e Motoras	Diploma de licenciatura plena em Educação Física.
Educação Financeira/Educação Fiscal	Preferencialmente, diploma de licenciatura plena específica em Matemática ou de licenciatura em Ciências com plenificação em Matemática, ou de licenciatura plena em Pedagogia.
Tecnologia e Sociedade	Diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Ciências da Natureza, ou diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Ciências Humanas.
	Diploma de licenciatura plena em Ciências Físicas e Biológicas ou

Qualidade de Vida	licenciatura em Ciências com plenificação em Biologia, ou ainda licenciatura plena em História Natural; de licenciatura plena em Pedagogia.
Sexualidade	Diploma de licenciatura plena em Ciências Físicas e Biológicas ou licenciatura em Ciências com plenificação em Biologia, ou ainda licenciatura plena em História Natural; de licenciatura plena em Pedagogia.
Espaços Educadores Sustentáveis	Diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Ciências da Natureza; diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Ciências Humanas; diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Linguagens; diploma de licenciatura plena em Pedagogia.
Educação para o Trânsito	Diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Ciências Humanas; diploma de licenciatura plena em Educação Artística, ou de licenciatura plena em Arte, em quaisquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas, Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança, ou licenciatura plena em Educação Musical; diploma de licenciatura plena em Pedagogia.
Educação das Atividades Étnico-raciais	Diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Ciências Humanas; diploma de licenciatura plena em Educação Artística, ou de licenciatura plena em Arte, em quaisquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas, Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança, ou licenciatura plena em Educação Musical; diploma de licenciatura plena em Pedagogia.
Educação em Direitos Humanos	Diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Ciências Humanas; diploma de licenciatura plena em Educação Artística, ou de licenciatura plena em Arte, em quaisquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas, Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança, ou licenciatura plena em Educação Musical; diploma de licenciatura plena em Pedagogia.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Resolução SE 2, de 18 de janeiro de 2013.

A Resolução SE 85, de 19 de dezembro de 2013, seguiu praticamente as mesmas definições do texto anterior, com exceção da disciplina “Língua Estrangeira Moderna”, que passa a ser atribuída nos mesmos moldes das disciplinas da base nacional comum.

Na Resolução SE 6, de 19 de janeiro de 2016, é mantido o mesmo modelo de seleção docente, entretanto determina que, antes, a comissão regional responsável pelo processo anual de atribuição de classes e aulas realizará um processo seletivo referente a Escola de Tempo Integral e a escola utilizará os classificados neste processo seletivo em suas atribuições de classes e aulas. Posteriormente, tal medida foi revogada pela Resolução SE 76, de 7 de dezembro de 2016.

A ETI é regida, atualmente (2018), pela Resolução SE 60, de 06 de dezembro de 2017, que mantém os dois processos distintos de seleção docente, uma para as disciplinas de base nacional comum e outro para a parte diversificada do currículo. Contudo, os componentes “Leitura e Produção de Texto”, “Experiências Matemáticas” e “Língua Estrangeira Moderna”, que compõem a parte diversificada, seguem o modelo de atribuição para as disciplinas da base nacional comum. Tais componentes também deverão ser atribuídos na constituição da jornada/carga horária dos docentes, diferente dos outros componentes da parte diversificada que são atribuídos apenas como carga suplementar.

Quadro 17. Habilitações necessárias para atuar nos componentes curriculares da parte diversificada das Escolas de Tempo Integral

Componentes Curriculares	Anos Iniciais	Anos Finais
Leitura e Produção de Texto	Diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia e, na indisponibilidade, o de Licenciatura Plena em Letras, ou, aluno do último ano de curso dessa licenciatura.	Diploma de Licenciatura Plena em Letras e, na indisponibilidade, aluno do último ano de curso dessa licenciatura.
Experiências Matemáticas	Diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia; ou Licenciatura Plena em Matemática, e na indisponibilidade, aluno do último ano de curso dessa licenciatura.	Diploma de Licenciatura Plena em Matemática e na indisponibilidade aluno do último ano de curso dessa licenciatura.
Língua Estrangeira Moderna – Inglês	Diploma de Licenciatura Plena em Letras/Inglês, aluno de curso de Licenciatura Plena em Letras, preferencialmente de último ano, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência, podendo, em caráter de absoluta excepcionalidade, ser atribuídas aulas a profissional graduado em curso de nível superior, portador de certificado de exame de proficiência linguística no idioma, quando comprovada a inexistência dos profissionais supracitados.	Diploma de Licenciatura Plena em Letras/Inglês, aluno de curso de Licenciatura Plena em Letras, preferencialmente de último ano, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência, podendo, em caráter de absoluta excepcionalidade, ser atribuídas aulas a profissional graduado em curso de nível superior, portador de certificado de exame de proficiência linguística no idioma, quando comprovada a inexistência dos profissionais supracitados.

Linguagens Artísticas	Diploma de Licenciatura Plena em Educação Artística, ou de Licenciatura Plena em Arte, em quaisquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas, Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança, ou, Licenciatura Plena em Educação Musical, ou, aluno do último ano de quaisquer dos cursos das referidas licenciaturas.	Não é oferecido
Cultura do Movimento	Diploma de Licenciatura Plena em Educação Física.	Não é oferecido
Orientação de Estudos	Preferencialmente diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia, ou Licenciatura Plena em disciplinas da área de Ciências da Natureza, ou Licenciatura Plena em disciplinas da área de Ciências Humanas, ou Licenciatura Plena em disciplinas da área de Linguagens.	Preferencialmente, diploma de Licenciatura Plena em disciplinas da área de Ciências da Natureza, ou Licenciatura Plena em disciplinas da área de Ciências Humanas, ou Licenciatura Plena em disciplinas da área de Linguagens, ou, ainda, Licenciatura Plena em Pedagogia.
Educação Socioemocional	Diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia e, na indisponibilidade Licenciatura Plena de qualquer disciplina da Base Nacional Comum com especialização na área de Psicologia.	Não é oferecido
Projeto de Vida	Não é oferecido	Habilitação/Qualificação em qualquer disciplina da Base Nacional Comum.
Disciplinas Eletivas	Não é Oferecido	Habilitação/Qualificação em qualquer disciplina da Base Nacional Comum.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na SE 60, de 06 de dezembro de 2017.

A partir das informações apresentadas no quadro anterior, observa-se a admissão da possibilidade de alunos do último ano de cursos de licenciatura lecionarem nas disciplinas da parte diversificada. Fato este que compreendemos como uma desvalorização desta parte do currículo e do trabalho docente. Entretanto, ao considerarmos que a resolução define também que, esgotadas as possibilidades de atribuição para docentes com as habilitações e qualificações definidas, “[...] as classes e aulas remanescentes poderão ser atribuídas a docentes devidamente inscritos e classificados no processo anual de atribuição de classes e aulas” (SÃO PAULO, 2017). Com isto, nos indagamos sobre o que seria menos prejudicial a qualidade do ensino, a possibilidade de a disciplina ser lecionada por

um docente formado, porém em outra área do conhecimento ou por um aluno no último ano da graduação de uma formação específica na área de conhecimento? Vale destacar que este cenário não é exclusividade da ETI, uma vez que acontece em toda a rede de ensino paulista no tocante as substituições de aulas.

Em relação ao PEI, o processo de seleção dos integrantes do quadro do magistério para as escolas pertencentes ao programa foi especificado na Resolução SE 3, de 13 de janeiro de 2012. De acordo com o Artigo 2º do texto, são requisitos para participar do processo seletivo:

I – com relação à situação funcional:

- a) sejam titulares de cargo de Diretor de Escola ou servidores que se encontrem designados, respondendo pela direção; ou
- b) sejam titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade de Professor Educação Básica II, que estejam abrangidos pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, e tenham sido aprovados em Processo Seletivo Simplificado, que integra o processo anual de atribuição de classes e aulas;
- c) tenham classificação ou sede de controle de frequência (SCF), conforme o caso, em unidade escolar da Diretoria de Ensino que esteja promovendo o processo seletivo;

II – estejam em efetivo exercício do seu cargo ou função-atividade ou da designação em que se encontrem;

III – possuam experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público oficial do Estado de São Paulo;

IV – venham a aderir voluntariamente ao Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI instituído nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral (SÃO PAULO, 2012j).

O Artigo 3º apresenta como critérios de classificação:

I – o comprometimento do profissional com a respectiva atuação no magistério da rede estadual de ensino, avaliado mediante análise de seu histórico de assiduidade, relativo aos 3 (três) últimos anos letivos;

II – o perfil do profissional, com relação à sua adequação ao modelo pedagógico e de gestão a ser desenvolvido nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, avaliado mediante entrevista (SÃO PAULO, 2012j).

O texto define que a elaboração da pontuação dos candidatos deverá ser realizada considerando uma escala de 0 a 100, na qual, o comprometimento e a assiduidade equivalem a 40 pontos e as atribuições referentes ao perfil correspondem a 60 pontos.

A resolução garante prioridade nesta classificação para os integrantes do quadro do magistério que atuam na escola que irá aderir ao Programa Ensino Integral, desde que eles se adequem aos critérios estabelecidos e participem do processo seletivo.

Este processo seletivo era realizado por uma comissão designada pelo dirigente regional de ensino, a qual, para selecionar os professores, era composta pelo supervisor de ensino e professor coordenador de oficina pedagógica; o dirigente regional, supervisor de ensino e professor coordenador de oficina pedagógica para selecionar os diretores.

Alguns pontos deste processo seletivo foram alterados pela Resolução SE 65, de 16 de setembro de 2013, com vistas a incluir a opção de contratação de professor de educação básica I, pois o PEI foi expandido para os anos finais do ensino fundamental. O Artigo 3º desta resolução acrescentou alguns critérios de adesão para as funções de diretor, vice-diretor e professor coordenador geral, que são:

I – para Diretor de Escola: ser portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia e/ou diploma de Mestrado ou de Doutorado, na área de Educação/Gestão Escolar, e possuir 8 (oito) anos de experiência no magistério;

II – para Vice-Diretor de Escola: ser portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia e/ou diploma de Mestrado ou de Doutorado, na área de Educação/Gestão Escolar, e possuir 5 (cinco) anos de experiência no magistério;

III – para Professor Coordenador Geral: ser portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena (SÃO PAULO, 2013d).

Outra diferença diz respeito à escala de pontuação, que passa a ser de 0 a 25 pontos, com 5 pontos correspondente a assiduidade e 20 pontos relativos ao perfil.

A resolução assegura, ainda, a participação de docentes que se encontrem em situação de readaptação, porém estes profissionais poderão atuar apenas nas salas de leitura das escolas.

A última normativa elaborada em relação ao processo seletivo foi a Resolução SE 57, de 25 de outubro de 2016, que incluiu as especificações para a atuação nos anos iniciais em escolas do Programa de Ensino Integral, segundo o Artigo 3º

I - para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, ser portador de diploma devidamente registrado de:

a) licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou

b) Curso Normal Superior, com habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou

c) licenciatura plena em Pedagogia, obtida mediante curso do Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, qualquer que seja a nomenclatura do curso, com habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou

d) licenciatura plena em componente curricular específico, para atuar com docente especialista (SÃO PAULO, 2016b).

Em relação aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, a normativa específica como requisito de formação diploma de licenciatura na matriz curricular pretendida. Esta resolução define ainda que as bancas de entrevistas do processo seletivo deverão ser indicadas pelo dirigente regional de ensino e compostas por dois profissionais capacitados em orientação específica.

Como vimos, divergindo do PEI, na ETI há definições específicas sobre a formação docente para cada componente curricular da parte diversificada, visto que, nela há um processo seletivo próprio para tais disciplinas. Este detalhamento evidencia uma preocupação de alinhar a formação do professor com a disciplina oferecida, entretanto estes critérios foram sendo diluídos com o passar do tempo. Nesta categoria de análise constatamos, mais uma vez, como as particularidades das diferentes gestões da SEE/SP são marcantes nas definições sobre a ETI.

Já no PEI não há distinções na maneira de contratação, todos os professores são contratados a partir de um processo seletivo específico para atuar nestas escolas, realizado por um comitê composto por membros da escola e da Diretoria de Ensino. Os critérios quanto à formação seguem os parâmetros da SEE/SP, entretanto as normativas especificam critérios como assiduidade, ser concursado, atuar como efetivo a pelo menos 3 anos na rede paulista, perfil profissional, dentre outros aspectos já mencionados anteriormente.

Por fim, constatamos que há grandes mudanças no processo de contratação dos profissionais entre as políticas. Na ETI, a seleção é realizada de duas formas: os professores das disciplinas da base comum curricular seguem o processo de atribuição de aulas regular da Diretoria de Ensino e os que irão atuar nas oficinas participam de um processo seletivo específico, os critérios de formação para estes profissionais são detalhados nas resoluções, vale destacar que buscando aproximar a ETI do PEI estes critérios foram sendo diluídos com o passar do tempo e foram acrescentados outros de caráter mais técnico como assiduidade e perfil.

Regime de Trabalho

Um ponto abordado nas normativas do PEI e que não foi tratado nas resoluções referentes à ETI é o regime de trabalho da equipe escolar que atuará no programa. A Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, institui para o PEI o Regime de dedicação plena e integral (RDPI) aos integrantes do quadro do magistério que atuarão nestas escolas. Este regime é caracterizado por 40 horas

semanais de trabalho, em período integral, a ser realizado com carga horária multidisciplinar ou em gestão especializada e com dedicação exclusiva.

De acordo com o documento, a carga horária multidisciplinar compreende: conjunto de horas em atividades com os alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola, exercido exclusivamente em Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, de forma individual e coletiva, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e da parte diversificada específica, conforme o plano de ação estabelecido (SÃO PAULO, 2012k).

A normativa especifica ainda as atribuições técnicas referentes à atuação do diretor, vice-diretor e professor coordenador. E define que nestas escolas não será permitida a contratação de professores temporários.

Os integrantes do quadro do magistério do PEI recebem uma Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI), que corresponde a 50% “[...] do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou a função-atividade do integrante do Quadro do Magistério submetido ao Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI)” (SÃO PAULO, 2012k).

Entretanto, este valor não faz parte do salário base do profissional, é uma gratificação, portanto o Artigo 12 da Lei especifica que o integrante do Quadro do Magistério perderá esta gratificação em caso de:

I - nos casos de afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, salvo férias, licença à gestante, licença-adoção e licença-paternidade; II - no caso de cessação do exercício em uma Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral por qualquer motivo, sendo imediatamente suspensa sua permanência no Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI; III - perda das aulas atribuídas na Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, se se tratar de docente, em razão de não atendimento a qualquer dos requisitos estabelecidos no artigo 10 desta lei complementar (SÃO PAULO, 2012k).

Posteriormente, a Lei Complementar nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, estendeu o programa para os anos finais do ensino fundamental e adotou a nomenclatura Programa Ensino Integral. Esta legislação aumentou a Gratificação de Dedicação Plena Integral (GDPI) para 75% do valor do salário.

Os requisitos que garantem a permanência dos integrantes do quadro do magistério no RDPI são: aprovação em avaliações desenvolvidas na escola e o cumprimento da dedicação plena e exclusiva. Vale destacar que o PEI não conta com professores substitutos, portanto quando um docente falta os colegas devem cobrir sua ausência.

Constatamos que o regime de trabalho adotado no PEI avançou no sentido de superar uma das dificuldades da carreira docente que é a necessidade do professor atuar em diferentes escolas, consideramos um aspecto positivo para o docente e para a escola está dedicação integral à apenas uma unidade de ensino. O acréscimo de 75% no salário docente também é uma melhoria. Entretanto, se consideramos o modelo de gestão do PEI e os critérios aos quais este docente é submetido para permanecer no programa identificamos que tais melhorias vieram acompanhadas de uma insegurança para estes profissionais. Visto que tal modelo pode acarretar situações como as apresentadas por Urbini (2015, p. 227), segundo a autora, alguns professores que atuam no Programa Ensino Integral

[...] relatam ter sofrido ameaças de remoção do programa com grande frequência, chegando ao cúmulo da cessação da designação dos 3 professores da E.E. Prof Antonio Alves Cruz que participaram da greve de 2015 durante os dois meses de sua duração e a destituição do cargo de confiança ao professor coordenador que participou por 15 dias. Segundo os gestores da referida UE, “na Integral não se faz greve”.

Vale destacar também que o acréscimo de 75% é uma gratificação e não uma adequação salarial, portanto está condicionado a permanência do docente no PEI e, conseqüentemente, ao bom desempenho deste profissional nos critérios avaliativos. Consideramos ainda que, frente a realidade educacional paulista, este acréscimo nem deveria ser considerado uma gratificação e sim uma adequação salarial, visto a defasagem de salário dos professores que atuam nesta rede de ensino.

Acreditamos que a instabilidade a que este docente é submetido, com sua permanência na escola, a cada ano, condicionada ao seu desempenho em várias avaliações se torna um aspecto de precarização do trabalho. A nosso ver, tais medidas se configuram como um fator de controle sobre o professor, alinhado aos preceitos empresariais de gestão apresentados Freitas (2016) e Hypolito (2011).

Por fim, como vimos, o regime de trabalho é outro ponto que mudou em relação as políticas analisadas. Enquanto na ETI o assunto não é abordado nas resoluções e segue os parâmetros oficiais da SEE/SP, no PEI houve grandes mudanças no tocante a este aspecto.

Avaliação

A temática da avaliação foi abordada pela primeira vez em uma normativa referente a ETI na Resolução SE 2, de 18 de janeiro de 2013, nela foi tratada a avaliação dos alunos nas “Atividades Complementares” e “Oficinas Curriculares”. De

acordo com o texto, esta avaliação deverá ser de caráter conceitual e formativo, focada em valores atitudinais, participação, interesse e compromisso do aluno na sua construção do conhecimento e seus resultados deverão compor insumos norteadores da avaliação global.

A Resolução SE 6, de 19 de janeiro de 2016, dispôs sobre a avaliação de uma maneira mais específica. Tal normativa define que a avaliação da base nacional comum seguirá os critérios padrão e especifica como deve ser realizada a avaliação em cada componente curricular da parte diversificada, as quais, seguem o mesmo padrão especificado na resolução anterior, considerando comportamento, participação, etc.

De acordo com o texto, o resultado das avaliações dos componentes curriculares da parte diversificada, exceto em “Língua Estrangeira Moderna”, serão utilizados como insumos norteadores na avaliação global, porém “[...] isoladamente não poderão definir a continuidade ou não do aluno no ano subsequente ou o seu direito à certificação de conclusão do Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2016c).

Segundo a Resolução SE 60, de 6 de dezembro de 2017 a avaliação dos alunos na Escola de Tempo Integral terá como foco o acompanhamento contínuo, cumulativo e rotineiro das atividades desenvolvidas por eles. As notas nos anos iniciais serão deliberadas com observância na Resolução SE 61/2007. Para os anos finais a normativa estabelece uma avaliação centrada

[...] centrada no acompanhamento da aprendizagem dos alunos, num processo de observações realizadas rotineiramente, contemplará o discente num contexto mais amplo, abrangente e globalizado que estimulará a capacidade de pesquisa e planejamento, o desenvolvimento de autonomia e competências que caracterizam a formação de um cidadão crítico, investigativo, responsável e solidário e deverá apontar os avanços obtidos e as dificuldades diagnosticadas em seu itinerário formativo [...] (SÃO PAULO, 2017).

Segundo a resolução, os componentes curriculares referentes à base nacional comum e à parte diversificada serão avaliados de maneiras diferenciadas. Os componentes curriculares da “Base Nacional Comum” e de “Língua Estrangeira Moderna” serão avaliados considerando os critérios e parâmetros da legislação pertinente. Já os componentes curriculares da parte diversificada deverão ser avaliados de acordo com o estabelecido nesta resolução, conforme o quadro a seguir.

Quadro 18. Critérios de avaliação dos Componentes Curriculares na Escola de Tempo Integral

Componente Curricular	Anos Iniciais	Anos Finais
<i>Leitura e Produção de Textos</i>	Emissão de parecer descritivo que expresse, por meio de portfólios, mapas de sondagem e atividades diferenciadas o desenvolvimento das competências leitora e escritora, a produção de textos nos gêneros indicados para cada ano de cada segmento, propostos pelos materiais do Programa Ler e Escrever, que revelem os avanços do aluno em seu itinerário formativo.	Emissão de parecer descritivo que expresse, por meio de portfólios e atividades diferenciadas o desenvolvimento das competências leitora e escritora, a produção de textos nos gêneros indicados para cada ano de cada segmento, propostos pelos materiais do Programa São Paulo Faz Escola, que revelem os avanços do aluno em seu itinerário formativo.
<i>Experiências Matemáticas</i>	Utilização de fichas e portfólios que expressem no desenvolvimento de jogos de caráter desafiador, no contexto de situações reais de vida, o interesse pessoal do aluno, sua curiosidade, espírito investigativo e suas alternativas de soluções para situações-problema.	Utilização de fichas e portfólios que expressem no desenvolvimento de jogos de caráter desafiador, no contexto de situações reais de vida, o interesse pessoal do aluno, sua curiosidade, espírito investigativo e suas alternativas de soluções para situações-problema.
<i>Orientação de Estudos</i>	Observação rotineira do aluno, realizada pelos professores da classe/disciplina, abrangendo suas ações e atitudes, bem como sua participação, interesse e envolvimento nas atividades de aprendizagem curricular dos demais componentes da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada.	Utilização de fichas em que se expressem e registrem os avanços do aluno e, quando for o caso, também suas dificuldades, incluindo registros do processo de autoavaliação.
<i>Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil</i>	Não é oferecido	Valores para uma vida cidadã mediante parecer descritivo a ser elaborado no final de cada semestre, versando sobre atitudes e ações do aluno que forem observadas, tendo como base a aquisição de competências relativas aos quatro pilares da educação.

Disciplinas Eletivas	Não é oferecido	Nota atribuída mediante a aplicação de critérios de participação e envolvimento do aluno (desenvolvimento de atividades e pontualidade em sua entrega), bem como de assiduidade, mudança de atitude, de domínio de conteúdo e uso prático dos quatro pilares da educação, devendo utilizar diferentes instrumentos de avaliação, tais como: ficha para registro de desempenho dos alunos, portfólios, observação rotineira pelo professor, uso de agenda, entre outros.
Educação Socioemocional	Observação rotineira do aluno, realizada pelos professores da classe/disciplina, abrangendo suas ações e atitudes, bem como sua participação, interesse e envolvimento nas atividades de aprendizagem curricular dos demais componentes da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada.	Não é oferecido
Linguagens Artísticas e Cultura do Movimento	Utilização de diferentes instrumentos, como fichas para registro do desempenho do aluno e portfólios, cujas atividades se desenvolverão por meio do multiletramento, das linguagens artísticas (teatro, música, dança e artes visuais) e da cultura do movimento.	Não é oferecido

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Resolução SE 60, de 6 de dezembro de 2017.

Assim como na resolução anterior, as avaliações dos componentes curriculares da parte diversificada serão utilizadas apenas como insumos norteadores da avaliação global, pois isoladamente não poderão definir a continuidade ou a conclusão do aluno no ensino fundamental.

No tocante ao PEI, as normativas referentes a avaliação seguem o mesmo padrão da ETI. A Resolução SE 90, de 04 de outubro de 2012 define que o desempenho dos alunos será avaliado de maneira distinta de acordo com os

componentes curriculares. As disciplinas referentes a base nacional comum e a disciplina de língua estrangeira moderna serão avaliados de acordo com a legislação pertinente e definirão a situação final do desempenho escolar do aluno. Os componentes curriculares da parte diversificada também serão avaliados em conformidade com a legislação pertinente, porém suas notas não interferirão na situação final do aluno. Os componentes curriculares das atividades deverão ser avaliados considerando apenas a frequência dos alunos, sem atribuição de notas.

Mesmo ofertando componentes curriculares extras, a avaliação destas escolas está pautada nos componentes da base nacional comum, visto que apenas a nota destes componentes constituem critérios de aprovação ou reprovação dos alunos, priorizando algumas áreas em detrimento de outras, direcionando assim o currículo destas escolas de acordo com os parâmetros cobrados nas avaliações externas.

Os resultados das avaliações referentes a parte diversificada, em alguns casos, estabelecem apenas critérios de referência para a média global do educando, em outros casos nem notas são atribuídas aos componentes curriculares. Compreendemos que quantificar a avaliação não seja o foco de algo subjetivo como estes componentes curriculares da parte diversificada, porém este tipo de avaliação direciona o foco e os esforços dos alunos para o seu desempenho nos componentes da base comum curricular em detrimento da parte diversificada.

Observa-se, portanto, permanências no âmbito da maneira como os alunos são avaliados e no direcionamento dado aos critérios de avaliação. Consideramos que estes critérios avaliativos reforçam o apresentado nas categorias anteriores de que o currículo, tanto da ETI como do PEI, está estruturado priorizando uma formação tecnicista e voltada para o mercado de trabalho e os conteúdos cobrados nas avaliações externas.

Gestão

Esta categoria também não esteve presente nas normativas referentes a ETI, entretanto o PEI remodelou boa parte da estrutura organizacional da escola, visto que adotou um modelo diferenciado de gestão. Esta forma de gestão foi elaborada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), porém em São Paulo ela foi posta em prática com algumas diferenças.

Adrião (2014) destaca que o modelo escolar proposto pelo ICE é bem próximo do padrão das escolas *charters* americanas. A autora cita seu trabalho anterior no qual conceitua as *charters schools* como:

[...] modelo em expansão nos Estados Unidos “recebem fundos públicos e operam com diferentes graus de autonomia em relação aos distritos escolares locais, conforme legislação vigente em cada Estado ou localidade”. A frequência à escola deve ser gratuita e o acesso facultado a qualquer um que queira concorrer, em geral por sorteio, a uma vaga. Em linhas gerais, podem tanto corresponder a escolas constituídas por pessoa jurídica de natureza privada, quanto decorrer da transferência da gestão da escola pública para organizações privadas. Em todos os casos, o subsídio é público e a gestão é privada (ADRIÃO, 2013, p. 13, apud ADRIÃO, 2014, p. 114).

Entretanto, esta característica não se verifica no PEI, talvez a adoção deste modelo fosse uma premissa da reorganização escolar proposta pela SEE/SP em 2015, que foi derrubada após manifestações estudantis e duras críticas de intelectuais. Atualmente (2018), o que se observa é que a gestão das escolas deste programa continua a cargo de profissionais concursados da rede de ensino paulista, porém não deixam de seguir um modelo empresarial de gestão.

Segundo a Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, a gestão especializada das escolas do PEI é caracterizada como um “conjunto de horas em atividade de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercida exclusivamente por diretores e vice-diretores nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, conforme plano de ação estabelecido” (SÃO PAULO, 2012k).

De acordo com a Resolução SE 52, de 02 de outubro de 2014, a gestão destas escolas era realizada a partir de eixos estruturais: a Carga Horária Discente; a Carga Horária Multidisciplinar Docente; a Carga Horária de Gestão Especializada; o Projeto de Vida; o Protagonismo Juvenil; os Clubes Juvenis e a Tutoria

O Artigo 4º desta resolução estabelece como instrumentos de gestão para estas escolas, são estes: Plano de Ação, documento elaborado coletivamente com diagnóstico, indicadores, metas, estratégias e instrumentos de avaliação; Programa de Ação, documento elaborado por toda a equipe escolar com objetivos, metas e resultados a serem atingidos pelos alunos; Guias de Aprendizagem, elaborados semestralmente pelos professores para os alunos, com orientações pedagógicas referentes aos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas; Agenda Bimestral, documento com as datas de execução das ações elaborado pela

administração central, regional e escolar, os dois últimos aplicam-se apenas aos anos finais e ensino médio.

De acordo com as Diretrizes do PEI¹⁹, este modelo de gestão foi elaborado considerando a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) e está estruturado em duas fases, na primeira “[...] estabelece os princípios e conceitos do Modelo de Gestão para a construção dos Planos de Ação das Escolas tendo como perspectiva orientar o planejamento[...]” e na segunda fase “[...] apresenta a orientação para a elaboração e execução dos Programas de Ação de cada profissional”.

Segundo Schimoneck e Garcia (2017, p. 499), o termo Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) é uma outra designação para Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), que é o modelo de gestão elaborado pelo ICE inspirado em um modelo de gestão empresarial denominado Tecnologia Empresarial Odebrech. De acordo com as autoras, este modelo tem como premissas para a organização do trabalho os quatro pilares da educação divulgados pela Unesco (aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer); o Projeto de Vida; a liderança do diretor e o Ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act*). Neste sentido as autoras chamam a atenção para o Ciclo PDCA,

[...] recurso próprio à Gestão de Qualidade Total, é um esforço de transposição de modelos empresariais de administração para o interior da educação pública, modelo conhecido desde os anos 1990, como bem registra a literatura na área (OLIVEIRA, 1996; OLIVEIRA, 1997; OLIVEIRA; DUARTE, 1997; ADRIÃO; GARCIA, 2016; entre outros).

Constatamos que este modelo reorganiza a maneira de gerir a escola e os profissionais que nela atuam, no plano dos aspectos pedagógicos ela é realizada com base no plano de ação, no programa de ação e nos guias de aprendizagem. E a gestão de pessoal é pautada no desempenho dos profissionais nas avaliações anuais.

De acordo com a Resolução SE 96, de 30 de novembro de 2012, estas avaliações verificam o desempenho profissional a partir de agrupamentos, nos quais as atividades dos modelos, pedagógico e de gestão, específicos equivalem a 30% da pontuação total; a função específica que desempenha o profissional corresponde a mais 30% e sua participação no ambiente de trabalho, como profissional integrante do grupo escola corresponde a 40% da pontuação total.

¹⁹ Diretrizes do Programa Ensino Integral. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

Estas avaliações são realizadas em 3 etapas: preenchimento das fichas de avaliação e autoavaliação, consolidação da avaliação e devolutiva dos resultados. A consolidação destas avaliações é feita por um comitê composto por um aluno líder de turma, um professor e um membro da equipe gestora sob a coordenação do supervisor de ensino e do professor coordenador de núcleo pedagógico.

De acordo com o Artigo 7º, ao final deste processo de avaliação

§ 1º – Em caso de obtenção da pontuação mínima, de que trata o artigo 3º desta resolução, o profissional será reconduzido para o ano subsequente, na mesma função, e será orientado para a elaboração de um plano de formação próprio, com vistas a sanar as dificuldades diagnosticadas no processo de avaliação.

§ 2º – Em caso de não obtenção da pontuação mínima de que trata o artigo 3º, bem como de não participação no processo de avaliação, o profissional não poderá ser reconduzido, ficando vedada nova designação no ano subsequente, sendo sua designação cessada no último dia do ano em curso (SÃO PAULO, 2012b).

A partir da Resolução SE 84, de 19 de dezembro de 2013, o processo de avaliação passou a ser composto por 2 etapas, a primeira corresponde ao preenchimento do questionário de avaliação e autoavaliação e a segunda à análise pelos comitês de fatores como comprometimento, assiduidade e o cumprimento das ações planejadas.

Esta resolução especifica traz comitês diferentes para cada tipo de cargo, os professores e do professor de sala de leitura são avaliados por professores coordenadores por área de conhecimento e professor coordenador geral; os professores coordenadores por área de conhecimento são avaliados pelo professor coordenador geral e pelo diretor; o professor coordenador geral e o vice diretor são avaliados pelo diretor, supervisor de ensino e pelo professor coordenador do núcleo pedagógico; e o diretor é avaliado pelo supervisor de ensino.

A normativa estabelece, ainda, que as decisões desses comitês devem ser acompanhadas e validadas por um instituir comitê de avaliação regional, composto por Supervisores de Ensino e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico.

Os resultados destas avaliações são classificados em: baixo cumprimento, quando menos de 50% das ações previstas foram realizadas; médio cumprimento quando até 75% das ações previstas foram realizadas e alto cumprimento quando mais de 75% das ações previstas foram realizadas. Se no decorrer do ano letivo o profissional teve entre 9 e 12 ausências ele perde 1 ponto do total, se foi mais de 12 ausências a redução é de 2 pontos.

A Resolução SE-68, de 17 de dezembro de 2014, modificou alguns pontos no processo de avaliação, a partir dela este processo é composto por 5 etapas: avaliação das competências, etapa em que são preenchidos os questionários de avaliação e auto avaliação; avaliação da atuação do profissional junto ao Programa, etapa em os profissionais são avaliados pelos seus responsáveis diretos; calibragem da avaliação das competências, etapa em que o resultado da avaliação das competências é discutido entre os gestores; consolidação da avaliação final, etapa em que se fará a combinação das avaliações e, por fim, a devolutiva da avaliação final, etapa em que o profissional será comunicado sobre a conclusão de seu processo avaliativo. Vale destacar que nesta resolução, se o profissional possuir de 6 a 8 ausências ele perde 1 ponto do total, se com mais de 8 ausências a redução é de 2 pontos.

Este modelo de avaliação, os integrantes do quadro do magistério apresentam uma estratégia de controle sobre estes profissionais, visto que mesmo sendo concursados, não há uma estabilidade quanto a seus postos de trabalho, a permanência deles no programa está condicionada a um bom desempenho na avaliação de seus pares e a assiduidade, que tem um grande peso na avaliação.

Tais aspectos evidenciam como o modelo empresarial é marcante na gestão destas escolas, uma vez que não há garantias de permanência do profissional no programa de um ano a outro, seu desempenho será constantemente avaliado e caso não se adeque as premissas do PEI deverá de deixá-lo, ocasionando assim uma sensação de insegurança bem típica de ambientes empresariais, que geralmente são diferentes dos espaços escolares.

Podemos identificar mudanças na maneira como a ETI e o PEI são geridos, uma vez que na ETI não houve alteração na maneira como a gestão é conduzida, ela continuou a mesma de antes da implementação do projeto. No PEI há todo um sistema específico de gestão, vale destacar que tal sistema insere no ambiente escolar um modelo utilizado na gestão empresarial.

Frente ao exposto nas categorias analisadas, fica evidente a força que o caráter tecnicista de formação vem ganhando com o passar do tempo nas definições da SEE/SP. Destacamos que nossa concepção de tecnicismo está pautada nas definições de pedagogia tecnicista apresentadas por Saviani no início dos anos de 1980. Segundo o autor,

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se com a objetivação do trabalho pedagógico. [...] Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo [...] (SAVIANI, 2009, p. 11).

Saviani (2009, p. 12) destaca ainda que, segundo a pedagogia tecnicista,

[...] A marginalidade não será definida com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social [...].

De acordo com Freitas (2016), o tecnicismo nunca se foi de fato, porém atualmente ele ganha forças com a reforma empresarial da educação, fato este que o autor chama de como neotecnicismo. Segundo ele, ainda que conceitualmente seja o mesmo identificado por Saviani nos anos de 1980, o tecnicismo voltou reformulado, uma vez que:

A privatização coloca a gestão da escola sob controle direto de empresas, vigiando a gestão, o “escola sem partido” transforma cada personagem da escola em um soldado pronto para denunciar qualquer um que tente promover maior conscientização. Aliado a isto, a introdução de sistemas de ensino pre-fabricados isola e retira a centralidade do professor, colocando alunos e professores sob controle de processos de ensino *on line* previamente “neutralizados” e aprovados. Com isso, tenta-se que o espaço da sala de aula seja padronizado nos termos da política vigente, sem oponentes. Nem mesmo a sala de aula, tida como um espaço do professor, pode escapar, procurando pôr fim à ideia de que “na sala de aula é o professor que faz o que ele entende que deve fazer, independentemente da política oficial”. No limite, onde estas ações de controle não conseguem chegar, o “escola sem partido” estimulará o estudante mais conservador a denunciar o professor (FREITAS, 2016, p. 2).

A partir dos documentos legais analisados, verificamos que a ETI, apesar dos percalços, foi elaborada com uma visão mais abrangente no sentido educacional, porém foi sendo transformada ao longo do tempo. Sua matriz curricular foi direcionada para os conteúdos das avaliações externas, a jornada reduzida e na atribuição de aulas os critérios de formação foram abrandados e adicionadas especificações quanto ao perfil e assiduidade.

O PEI, elaborado seis anos depois da ETI, apesar de trazer melhorias como dedicação exclusiva, gratificação salarial e matriz curricular integrada; desde sua implementação apresenta características marcantes desta ótica tecnicista, como

uma formação voltada para o mercado de trabalho, direcionamento para os conteúdos das avaliações externas e forte controle sobre os docentes.

Observa-se que, naquilo que foi possível, as definições do PEI foram implantadas na ETI, encontramos permanências nas categorias referentes a jornada, a organização curricular e a avaliação. Entretanto, em pontos como gestão, atribuição de aulas, regime de trabalho e desenho da política, identificamos grandes mudanças entre as políticas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto no decorrer de nossa explanação, pudemos constatar que quando falamos em educação integral estamos nos referindo a um conceito mais abrangente do que a educação escolar formal. Educação integral abrange o desenvolvimento de aspectos intelectuais, físicos, éticos, estéticos, corporal, político, cultural, de cooperação e de articulação do sujeito com o mundo (COELHO, 2009; GONÇALVES, 2006; CAVALIERE, 2007). Segundo os autores a partir dos quais construímos nosso referencial teórico, não há um consenso sobre a maneira como estes aspectos deverão ser articulados, e sim, existem diferentes formas de se concretizar a educação integral, isto vai depender das ideologias de quem a idealiza, desde que ela busque uma formação ampla e completa.

Quando se fala em educação integral, geralmente associa-se a ideia de tempo integral, entretanto o desenvolvimento de uma educação integral pode ocorrer independentemente de a jornada escolar ser parcial ou integral. Muitas vezes podem haver escolas em tempo integral que não desenvolvam uma educação integral, porém utilizam a expressão (CAVALIERE, 2007; CAVALIERE; MAURICIO 2012). Entretanto, se trabalhados juntos, ambos se desenvolvem de maneira mais qualitativa.

Conforme vimos, também não há um modelo pronto sobre a maneira como uma escola de tempo integral deve funcionar, de acordo com a legislação vigente considera-se como tempo integral a jornada de no mínimo sete horas diárias. Fatores políticos, sociais e culturais interferem diretamente na organização deste tempo, visto que nestas escolas até mesmo as atividades cotidianas, como organização e higiene, têm importância educativa (GUARÁ, 2006, PARENTE, 2016, CAVALIERE 2007). Neste aspecto, Parente (2015, p. 130) chama atenção para o fato de que “existem várias formas de organização da escolarização em tempo integral. O mais importante é o movimento de educadores, escolas e sistemas de ensino em busca de alternativas de melhor atendimento dos sujeitos da educação”.

Vimos também que a temática foi abordada em diversos momentos na trajetória da escola pública brasileira e paulista. Tais experiências, apesar de terem sido implementadas de maneira pontual, sem continuidade e destinadas a uma pequena parcela de alunos, apresentaram alguns problemas, marcaram época e representaram um progresso no modo de organizar a escola pública.

Constatamos ainda o aumento no espaço destinado à temática nas legislações educacionais em vigor atualmente e, conseqüentemente, um crescimento na implementação dessas experiências. Entretanto, elas ainda se destinam a apenas uma parcela dos alunos da escola pública, habitualmente a alunos de baixa renda, segundo uma concepção que Cavaliere (2007) denomina de assistencialista, na qual o atendimento social é um fator prioritário para a implementação.

Ao nos debruçarmos sobre as políticas objetos dessa pesquisa e analisarmos os documentos legais referentes a ETI e o PEI da SEE/SP, observamos que a forma de condução política é distinta de uma gestão a outra. Apesar de ambas terem sido implementadas pelo governo Alckmin, ETI e PEI são experiências divergentes, uma vez que o período, o contexto e os sujeitos envolvidos no processo são distintos, como constatamos na análise preliminar dos documentos.

Devido à trajetória de 12 anos da ETI, seus documentos apresentam nitidamente como os diferentes governos, contextos e sujeitos modificam e influenciam a execução de uma política. Observamos que durante seu período de governo, José Serra apenas manteve o que já existia e realizou algumas adequações necessárias, porém não despreendeu nenhum esforço no sentido de avançar com o projeto, diferentemente dos governos de Geraldo Alckmin, nos quais a educação em tempo integral foi tratada com mais relevância. Contudo, verificamos que mesmo dentro do governo Alckmin a maneira de abordar a temática se alterou com o passar do tempo. Quando comparamos os documentos referentes a ETI, constatamos que a forma como estão organizadas jornada, matriz curricular e avaliação são distintas hoje da elaborada no início do projeto. Constata-se, a partir dos documentos, que no início de sua construção a ETI trazia um leque de opções mais amplo que a aproximava mais do conceito de educação integral, entretanto no decorrer de sua trajetória estas opções foram diminuindo ficando apenas com algumas características de escola de tempo integral.

Dentre as sete categorias que elaboramos para a análise das legislações, identificamos que as políticas apresentaram mais mudanças do que permanências, conforme o quadro a seguir.

Quadro 19. Síntese das permanências e mudanças da ETI e do PEI a partir das categorias de análise

	ETI	PEI	
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Direcionamento para os conteúdos relacionados com a base comum curricular; - foco nos conteúdos das avaliações externas. 		P E R M A N Ê N C I A S
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> - Caráter tecnicista de formação; - Formação direcionada para o mercado de trabalho; - Reformadores empresariais e organismos internacionais; - Todas as atividades ocorrem na escola; - Todos os alunos contemplados; 		
JORNADA	<ul style="list-style-type: none"> - Mais de 7 horas diárias; - Ensino Fundamental: 8h30min; - Ensino Médio: 9h30min; 		
DESENHO DA POLÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Prioridade para escolas de áreas com baixo IDH; - Mesma equipe escolar e espaço físico; - Iniciou em bastante escolas e a quantidade vem diminuindo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não prioriza escolas; - Reorganização de pessoal; - Regime de trabalho e contratação próprios; - Iniciou em poucas escolas e a quantidade vem aumentando. 	M U D A N Ç A S
ATRIBUIÇÃO DE AULAS	<ul style="list-style-type: none"> - Duas formas de seleção; - Critérios de formação especificados nas resoluções; - Possibilidade de alunos do último ano de Licenciatura ou docentes de outras áreas de formação atuarem nas oficinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo seletivo único e específico para o programa; - Critérios de contratação com ênfase em características técnicas. 	

<p style="text-align: center;">REGIME DE TRABALHO</p>	<p>- Segue os parâmetros padrão da SEE/SP.</p>	<p>- Dedicção exclusiva a uma escola; - Gratificação de 75% a mais no salário; - Não há cargo fixo nestas escolas; - Instabilidade e controle sobre o docente.</p>	
<p style="text-align: center;">GESTÃO</p>	<p>- Segue os parâmetros padrão da SEE/SP.</p>	<p>- Pautada nos resultados do processo avaliativo; - Modelo Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) (Desenvolvido para a gestão empresarial).</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

No campo das permanências, constatamos que a maneira como a *avaliação* é organizada, tanto na ETI quanto no PEI, converge no sentido de privilegiar os conteúdos relacionados com a base comum curricular, uma vez que apenas estes têm peso na definição das notas dos alunos.

Em ambas as políticas, a *jornada* funciona por um período de aproximadamente 8h30min no ensino fundamental. Vale destacar que, diferentemente de grande parte das iniciativas implementadas atualmente, nas duas experiências paulistas todas as atividades ocorrem na escola, contemplando todos os alunos e desenvolvidas por professores contratados.

E no contexto da *organização curricular*, verificamos que na ETI esta organização se estrutura na ampliação da jornada a partir da implementação de oficinas, ou seja, a ampliação de um currículo já existente. No PEI o currículo encontra-se estruturado de maneira mais articulada e foi elaborado com enfoque no projeto de vida dos alunos. Entretanto, convergem no fato de que em ambas as propostas é possível enxergar um caráter tecnicista, com formação direcionada para o mercado de trabalho, seguindo a lógica dos reformadores empresariais e baseados nos moldes dos organismos internacionais. Sobre esta lógica a qual a educação paulista está sendo direcionada, Schimonek e Garcia (2017, p. 506-507) consideram que o PEI:

[...] intenciona produzir qualidade ancorada em uma lógica concorrencial, quer do ponto de vista do acesso, pois é para poucos estudantes, quer do ponto de vista das oportunidades de trabalho, pois também a possibilidade de melhor remuneração é para poucos profissionais. Originado em uma concepção privada de gestão e organização do trabalho, fortalece a lógica do mercado como promotora de uma dada eficiência e, portanto, contribui para naturalizar a competitividade e a desigualdade como fatores “naturais” na oferta educacional. Neste caso, evidencia-se que o direito universal à educação em tempo integral **não é parte dos objetivos da política** em curso.

As mudanças estiveram presentes nas categorias: *atribuição de aulas*, na qual, identificamos que na ETI há duas maneiras de seleção docente, os que irão atuar nas disciplinas da base comum curricular seguem o processo padrão da Diretoria de Ensino, já os que atuarão na parte diversificada são selecionados pela escola a partir de critérios de formação especificados nas resoluções; e na esfera do PEI, os profissionais são contratados a partir de um processo seletivo único e específico para o programa.

Na *gestão*, uma vez que as escolas do PEI seguem um modelo desenvolvido para a gestão empresarial que foi transplantado para as escolas deste programa e está pautado neste processo de avaliativo.

No *regime de trabalho*, no qual no PEI os professores atuam com dedicação exclusiva a uma escola e recebem uma gratificação salarial de 75% a mais no salário, entretanto não há cargo fixo nestas escolas, com isto a permanência do docente de um ano letivo para outro está condicionada ao seu desempenho no processo de avaliação anual.

E no *desenho da política*, visto que na ETI há prioridade para escolas de áreas com baixo índice socioeconômico, ao relacionarmos esta experiência com as concepções de escola de tempo integral apresentadas por Cavaliere (2007), verificamos que a ETI se assemelha com as características da concepção assistencialista. Neste sentido, concordamos que as oficinas ampliam as opções de formação, entretanto diversos outros fatores não foram considerados, como: a readequação física das escolas, reestruturação organizacional, articulação entre as partes do currículo e contratação docente, pois de acordo com Cavaliere (2014), não há problema em a escola em tempo integral pensar em suprir a demanda das famílias por mais tempo dos alunos na escola, desde que estas soluções sejam realizadas considerando uma utilização qualitativa deste tempo. Neste sentido, o PEI não traz nenhuma definição específica que exclua ou priorize determinadas escolas.

Contudo, enquanto na ETI a equipe escolar continua a mesma, no PEI professores e gestores são realocados caso não aceitem ou não se enquadrem nos critérios de adesão ao programa.

Vale destacar que a ETI foi toda organizada e estruturada a partir de resoluções elaboradas pela SEE/SP, já dentre as legislações que estruturam e organizam o funcionamento do PEI, além das resoluções da SEE/SP, há duas Leis Complementares e um Decreto, instituídos diretamente pelo governador do estado e aprovado na Assembleia Legislativa.

A partir do escopo construído no decorrer desta pesquisa, inferimos que o intuito da SEE/SP com a implementação do PEI em sua rede de ensino vai além da operacionalização da educação em tempo integral, a intenção era de modificar alguns aspectos organizacionais das escolas, principalmente a gestão e o regime de trabalho dos profissionais que nela atuam, uma vez que, ao nos depararmos com as legislações referentes ao programa, identificamos que os assuntos mais especificados foram o processo de contratação, o regime de trabalho e a avaliação de desempenho dos profissionais que atuam nestas unidades de ensino.

Constatamos que o foco da SEE/SP, atualmente, está direcionado ao PEI e após sua implementação algumas ETIs migraram para o novo programa, entretanto existem grandes diferenças entre eles e isso faz com que não seja possível que todas as ETIs simplesmente sejam transpostas para o PEI, pois há divergências em pontos cruciais como o processo de implementação, a gestão, a atribuição de aulas e o regime de trabalho. Como pode ser percebido com os dados quantitativos e a análise do material levantado, há um processo em curso que poderá acarretar a extinção da ETI; de modo inverso, a ampliação do PEI vem acontecendo de maneira gradual na rede de ensino paulista. Enquanto isso, os dados das ETIs são utilizados para contabilizar quantitativamente os números referentes ao terceiro pilar do programa “Educação – Compromisso de São Paulo” e aproximar a SEE/SP da meta 6 do PNE/14, a qual propõe que até 2024 pelo menos 25% dos alunos sejam contemplados com a educação em tempo integral.

Por fim, constatamos que a ETI e o PEI são duas políticas educacionais que foram elaboradas em épocas diferentes, por sujeitos distintos, que tratam sobre a mesma temática e funcionam na mesma rede de ensino, portanto apresentam mudanças em alguns pontos e permanências em outros.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Escolas Charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p.263-282. 2014.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Subsídio Público ao Setor Privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p.110-122. 2014.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistencia e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (orgs.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas e debates**. Campinas: Autores Associados, 2000. P. 95-116.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília: Inep, 2018. 460 p.

BRASIL. **Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017**. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília, DF,

BRASIL. **Portaria nº 1144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília, DF,

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**, Brasília, 86 p., 2014. /Série legislação; n. 125/ Versão PDF.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília, 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 05 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF,

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, DF

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, 25 p., 2016 /Série legislação; n. 263/ Versão PDF.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p.259-282, abr./jun. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p.1205-1222, out. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria; MAURÍCIO, Lucia Velloso. A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. **Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p.251-273, jan/abr 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.51-63, abr 2009

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p.1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Quantidade e Racionalidade do Tempo de Escola: debates no brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p.1-15, jul/dez 2002b.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 127-153. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser.

ISTOÉ. **As paixões de Gabriel Chalita**. 2011. Disponível em: <<https://istoe.com.br/gente/as-paixoes-de-gabriel-chalita.html>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. As mudanças curriculares dos Ginásios Vocacionais de São Paulo: da "integração social" ao "engajamento pela transformação". **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 14, n. 3, p.23-53, set. 2014. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v14i3.471>.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12., 2015, Curitiba. **Anais do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. Curitiba: Pucpress, 2015. 24 p. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

DESLAURIERS, Jean-pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 127-153. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser.

DIB, Marlene Aparecida Barchi. **O Programa Escola de Tempo Integral na Região de Assis: implicações para a qualidade do ensino**. 2010. 207 f. Tese (Doutorado) -

Curso de Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2010

DI GIORGI, C.A.; LEITE, Y.U.F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática popular. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande - MS, n.30, p. 305-323, jul./ dez, 2010.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17. :2014: Fortaleza. A didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade: **caderno de resumos**: pôsteres e painéis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 528 p.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18. :2016: Cuiabá, MT. Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira: **Caderno de Resumos**: pôsteres e painéis. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação, 2016. 514 p.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórica. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 5. 2008 : Aracaju, Sergipe. O ensino e a pesquisa em história da educação: 5. Congresso Brasileiro de História da Educação – São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. Bases conceituais da pesquisa qualitativa. In: ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010. Cap. 6. p. 122-144. Tradução Miguel Cabrera

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222

FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento de. Escola pública em tempo integral: o Profic na rede estadual de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p.5-17, fev. 1991.

FODRA, Sandra Maria. **O projeto de vida no ensino médio**: o olhar dos professores de história. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Cap. 1.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Tecnicismo**: ele está de volta. 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/26/tecnicismo-ele-esta-de-volta/>>. Acesso em: 29 out. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três Teses Sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p.137-153, mai-ago. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Empresários e a Política Educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores

empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p.48-59, jun. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p.379-404, abr.-jun. 2012.

GIL, Antonio Carlos. Como delinear uma pesquisa bibliográfica. In: GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Cap. 5. p. 59-86.

GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial. **Escola de Tempo Integral: redimensionar o tempo ou a educação?** 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.129-135, 2006.

GOULART, Débora Cristina; PINTO, José Marcelino Rezende; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **Etd - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p.109-133, jan.mar. 2017. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647797>

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.15-24, 2006.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto.; TANURI, Leonor Maria. A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: MEMESES, J. G. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1998. P. 59-101.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p/, out.-dez. 2011

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Livreto Institucional**. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Livreto_Digital_Institucional.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018

MAURICIO, Lúcia Velloso. O olhar sobre a educação em tempo integral: o que mudou em 10 anos? **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 42, p.69-90, jul. 2015.

NEVES, Joana. Renovação educacional e desenvolvimento econômico: o ensino vocacional em São Paulo - uma questão política. **Diálogos**, Maringá, v. 15, n. 3, p.533-550, set./dez. 2011.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. **Somente setor empresarial compõe Conselho do Programa como sociedade civil.** 2012. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/controle-social/73-controle-social/1182-somente-setor-empresarial-compoe-conselho-do-programa-como-sociedade-civil>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

PALMA FILHO, João Cardoso. A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 13, n. 21, p.153-174, jan./jun. 2010.

PANTALEONI, Lúcia Maria da Silva. **O Papel da Arte no Novo Modelo de Ensino – PEI Programa Ensino Integral – na E.E. Cel. Raul Humaitá Villa Nova.** 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, [s.l.], v. 41, n. 3, p.563-586, out. 2016. Universidade do Oeste de Santa Catarina.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares.** São Cristóvão: UFS, 2015.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p.135-156, ago. 2010.

RINALDI, Renata Portela; SILVA, Neiva Solange da. Educação Integral: entre o passado e o futuro. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, p.121-138, 2017. Edição Especial.

ROCHA, Naira Ressurreição. **A Presença do Instituto Natura na Escola Pública Paulista: aportes ao debate.** 2013. 81 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SACHS, Guilherme. **A obrigatoriedade da oferta de espanhol no ensino médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas.** 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SANFELICE, José Luís. Estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010 146 A Política Educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p.146-159, jan./dez. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 25, de 13 de março de 2018.** Altera a Resolução SE 68, de 17-12-2014, que dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral. São Paulo, [2018]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/25_18.HTM?Time=18/04/2018%2019:30:51>. Acesso em: 20 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 60, de 06 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências Correlatas. São Paulo, [2017]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/60_17.HTM?Time=18/04/2018%2018:34:19>. Acesso em: 20 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 76, de 27 de dezembro de 2016**. Altera a Resolução SE 6, de 19-1-2016, que dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral - ETI, e dá providências correlatas. São Paulo, [2016a]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_16.HTM?Time=18/04/2018%2018:29:19>. Acesso em: 20 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 57, de 25 de outubro de 2016**. Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, e dá providências correlatas. São Paulo, [2016b]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/57_16.HTM?Time=18/04/2018%2018:28:06>. Acesso em: 20 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 23, de 01 de abril de 2016**. Altera a Resolução SE 6, de 19-1-2016, que dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral - ETI, e dá providências correlatas. São Paulo, [2016c]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/23_16.DOCX.HTM?Time=18/04/2018%2018:25:30>. Acesso em: 20 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 6, de 19 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. São Paulo, [2016d]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/6_16.HTM?Time=18/04/2018%2018:24:12>. Acesso em: 20 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 19, de 02 de abril de 2015**. Dispõe sobre postos de trabalho de Professor Coordenador nas escolas do Programa Ensino Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo, [2015a]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_15.HTM?Time=18/04/2018%2018:21:13>. Acesso em: 20 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 06, de 23 de fevereiro de 2015**. Altera dispositivos da Resolução SE 52, de 2-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4-1-2012, e dá providências correlatas. São Paulo, [2015b]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/6_15.HTM?Time=18/04/2018%2018:20:25>. Acesso em: 20 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 68, de 17 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral. São Paulo, [2014a]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_15.HTM?Time=18/04/2018%2017:55:38>. Acesso em: 20 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 67, de 16 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que especifica, e dá providências correlatas. São Paulo, [2014b]. Disponível em: <siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/67_14.HTM?Time=08/06/2018%2012:13:59>. Acesso em: 20 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 52, de 02 de outubro de 2014**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. São Paulo, [2014c]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=17/04/2018%2011:44:57>. Acesso em: 17 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 38, de 30 de julho de 2014**. Altera matrizes curriculares constantes dos Anexos A e B da Resolução SE nº 85, de 19-12-2013, que dispõe sobre a reorganização curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. São Paulo, [2014d]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_14.HTM?Time=25%2F08%2F2015+15%3A47%3A39>. Acesso em: 17 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 87, de 20 de dezembro de 2013**. Dispõe o calendário das escolas participantes do Programa Ensino Integral para o ano letivo de 2014. São Paulo, [2013a]. Disponível em: <siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/87_13.HTM?Time=18/04/2018%2020:49:24>. Acesso em: 20 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 85, de 19 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. São Paulo, [2013b]. Disponível em: <<https://dera-atribuicao.webnode.com/products/resolu%C3%A7%C3%A3o-se-85%2C-de-19-12-2013-%28eti%29-/>>. Acesso em: 20 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 84, de 19 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre a avaliação do desempenho de servidores do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral. São Paulo, [2013c]. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/731.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 65, de 16 de setembro de 2013**. Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá

providências correlatas. São Paulo, [2013d]. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/730.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 60, de 30 de agosto de 2013**. Dispõe sobre a atuação de professor em Sala/ Ambiente de Leitura, nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas. São Paulo, [2013e]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/60_13.HTM?Time=18/04/2018%2020:48:30>. Acesso em: 20 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 49, de 19 de julho de 2013**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. São Paulo, [2013f]. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/733.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. São Paulo, [2013g]. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html>>. Acesso em: 17 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 06, de 31 de janeiro de 2013**. Dispõe sobre Orientações Técnicas a integrantes do Quadro do Magistério – QM, participantes do Programa Ensino Integral, no ano letivo de 2013. São Paulo, [2013h]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/06_13.HTM?Time=18/04/2018%2020:46:39>. Acesso em: 20 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 2, de 18 de janeiro de 2013**. Dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. São Paulo, [2013i]. Disponível em: <siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02_13.HTM?Time=3/6/2013>. Acesso em: 20 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. São Paulo [2012a]. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>>. Acesso em: 17 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 96, de 30 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o processo de avaliação das equipes escolares e estabelece os critérios para permanência de profissionais nas Escolas Estaduais de

Ensino Médio de Período Integral. São Paulo, [2012b]. Disponível em: <siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96_12.HTM>. Acesso em: 17 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 90, de 04 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a avaliação do desempenho dos alunos das escolas estaduais que oferecem Ensino Médio Integral e dá providências correlatas. São Paulo, [2012c]. Disponível em: <siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/90_12.HTM>. Acesso em: 17 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 82, de 14 de agosto de 2012**. Altera a matriz curricular constante do Anexo que integra a Resolução SE nº 12, de 31.1.2012, que institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. São Paulo, [2012d]. Disponível em: <[siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/82_12.HTM?Time=01/06/2018 14:19:44](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/82_12.HTM?Time=01/06/2018%2014:19:44)>. Acesso em: 17 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 69, de 27 de junho de 2012**. Dispõe sobre a atuação de professor em Sala/Ambiente de Leitura nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. São Paulo, [2012e]. Disponível em: <siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/69_12.HTM>. Acesso em: 17 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 57.791, de 14 de fevereiro de 2012**. Altera a composição do Conselho Consultivo do Programa Educação - Compromisso de São Paulo. São Paulo, [2012f]. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2012/decreto-57791-14.02.2012.html>>. Acesso em: 17 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 22, de 14 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre as atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral. São Paulo, [2012g]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/22_12.HTM?Time=18/04/2018%2020:50:31>. Acesso em: 20 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 12, de 31 de janeiro de 2012**. Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. São Paulo, [2012h]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_12.HTM>. Acesso em: 17/04/2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 5, de 19 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental, nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas. São Paulo, [2012i]. Disponível em: <siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/05_12.HTM>. Acesso em: 17 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 3, de 13 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre o processo seletivo de integrantes do Quadro do Magistério para atuação no projeto especial “Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral”. São Paulo, [2012j]. Disponível em: <siau.edunet.sp.gov.br/litemLise/arquivos/03_12.HTM?Time=01/06/2018 03:24:47>. Acesso em: 17 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. São Paulo [2012k]. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>>. Acesso em: 17 abr. 2018

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Rede estadual de ensino terá novo modelo de gestão até 2012**. 2011a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/rede-estadual-de-ensino-tera-novo-modelo-de-gestao-ate-2012/>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Governador anuncia programa de ações e convida a sociedade para compromisso pela educação**. 2011b. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governador-anuncia-programa-de-acoes-e-convida-a-sociedade-para-compromisso-pela-educacao/>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, [2011c]. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo, [2011d]. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 05, de 28 de janeiro de 2011**. Altera a Resolução SE-93, de 12 de dezembro de 2008, que estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas de Tempo Integral, e dá providências correlatas. São Paulo, [2011e]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/litemLise/arquivos/05_11.HTM>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 07, de 22 de janeiro de 2010**. Altera dispositivos da Resolução SE 93, de 12-12- 2008, que estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas de Tempo Integral. São Paulo, [2010]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/litemLise/arquivos/07_10.HTM?Time=3/2/2010>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 93, de 12 de dezembro de 2008**. Estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas São Paulo, [2008]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/litemLise/arquivos/93_08.HTM>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 77, de 29 de novembro de 2006**. Dispõe sobre o funcionamento, a reorganização curricular e o processo de atribuição de classes e aulas. São Paulo, [2006a]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/litemLise/arquivos/77_06.HTM?Time=1/2/2008%2011:40:44%20AM>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de janeiro de 2006**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. São Paulo, [2006b]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/litemLise/arquivos/07_06.HTM?Time=4/12/2008%204:28:29%20PM>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 89, de 9 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo, [2005]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/litemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=10/14/2009%203:39:14%20PM>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SÃO PAULO. Constituição (1989). **Constituição Estadual**, de 5 de outubro de 1989. São Paulo, [1989]. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/constituicao-0-05.10.1989.html>>. Acesso em: 16 jun. 2018

SÃO PAULO. (Estado). **Decreto n. 25.469, de 7 de julho de 1986**. Institui o Programa de Formação Integral da Criança e dá providências correlatas. São Paulo, [1986]. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1986/decreto-25469-07.07.1986.html>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ensino Integral**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>> Acesso em: 30 nov. 2017

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Educação/Compromisso de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Fundeb**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 317 p. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. O Programa Mais Educação e o Novo Modelo de Escola de Tempo Integral em São Paulo: semelhanças e singularidades. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 56, p.493-510, set-dez 2017.

SHIROMA, Eneida Oto.; MORAES, Maria Célia Marcondes de.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DPeA, 2000. P. 17-32.

SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Silvana Aparecida de. Educação e Responsabilidade Empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p.779-798, out. 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum :estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 267-304.

URBINI, Lia Fuhrmann. **Educação Integral e Capital Financeiro: a participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014**. 2015. 269 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. Base Legal. In: VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica: política e gestão da escola**. 7. ed. Brasília: Liber Livro, 2009. Cap. 2. p. 31-50

VIEIRA, Sofia Lerche.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**. Introdução histórica. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIEIRA, Nuno. A hegemonia do tempo escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p.515-531, jun. 2016.

VOORWALD, Herman; SOUZA, Valeria de. **Políticas Públicas e Educação: o novo modelo de escola de tempo integral**. São Paulo: São Paulo, Se, 2014. 127 p.