

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

MARLENE APARECIDA BARCHI DIB

**O PROGRAMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO DE
ASSIS: IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE DO ENSINO**

**MARILIA/SP
2010**

MARLENE APARECIDA BARCHI DIB

**O PROGRAMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO DE
ASSIS: IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE DO ENSINO**

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares.

Orientadora:

Prof^a Dra. Iraíde Marques de Freitas Barreiro

MARÍLIA/SP
2010

BANCA EXAMINADORA

Dra. Iraíde Marques de Freitas Barreiro
Orientadora
UNESP – Assis

Dra. Doralice Aparecida Paranzini Gorni
Examinadora Titular
UEL – Londrina

Dra. Raimunda Abou Gebran
Examinadora Titular
UNOESTE – Presidente Prudente

Dra. Ivone Tambelli Schmidt
Examinadora Titular
UNOEST – Presidente Prudente

Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa
Examinadora Titular
UNESP – Assis

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais Basílio e Maria José, meu porto seguro e exemplos de vida ética.
Pelo apoio incondicional dispensado ao longo de toda minha existência.*

*Ao Jorge, marido e companheiro, presente em todos os momentos da minha
caminhada profissional e pessoal.*

Marina e Fábio, filhos preciosos e abençoados. Presentes de Deus.

*Irmãos queridos, Júnior, Magali e Adriana, presenças constantes em minha
vida, com os quais compartilho a alegria desta conquista.*

AGRADECIMENTOS

Manifesto minha gratidão a todos que tornaram possível a realização do presente trabalho. Em especial, agradeço:

A Deus, pelas bênçãos recebidas.

À Profª Dra. **Iraíde** de Freitas Marques Barreiro, minha admiração pela competência profissional, confiança, partilha do saber e valiosas contribuições para realização desta pesquisa.

À Profª Dra. **Raimunda** Gebran, Profª Dra. **Doralice** Ap. Paranzini Gorni, Profª Dra. **Ivone** Tambelli Schimdth e Profª Dra. **Raquel** Lazzari Leite Barbosa, que muito contribuíram no momento da defesa desta tese, indicando caminhos e apontando novas possibilidades.

À amiga e Profª Dra. **Elianeth** Dias Kantack Hernandez, pela disponibilidade e partilha de saberes.

Ao Profº **Cleomenes** Jose Santana, dirigente regional da Diretoria de Ensino – Região de Assis, por oportunizar a concretização deste trabalho.

Ao amigo **Everaldo** Machado de Lima, pelas ricas contribuições no momento em que o assunto se refere às estatísticas.

À **Wilma** Delboni, **Vaner** Nogueira e **Suzana** Rigo, técnicas e amigas da CENP pelas informações, sugestões e subsídios disponibilizados.

Aos **Supervisores** e **Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica** da diretoria de ensino de Assis, pela paciência nestes últimos anos, bem como pelas preciosas e sábias reflexões que tanto contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Drummond

DIB, M. A. B. ***O PROGRAMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REGIÃO DE ASSIS: IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE DO ENSINO.*** Marília, 2010. 207 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

O programa Escola de Tempo Integral, criado por meio da Resolução SE 89/2005, se configura na primeira iniciativa de ampliação do tempo escolar no ensino fundamental da rede pública estadual de ensino no estado de São Paulo. Nessa direção, intencionamos identificar possíveis impactos desse programa implantado em nove escolas da Diretoria de Ensino da Região de Assis, buscando averiguar se os alunos das escolas que o aderiram apresentaram melhorias na aprendizagem. Para tanto, buscamos dados por meio de entrevistas semi-estruturadas com os envolvidos em sua implantação, na investigação de ações pedagógicas relevantes desenvolvidas nas oficinas curriculares e na análise dos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – SARESP, o qual serviu como parâmetro para identificar o impacto e os efeitos desse programa nas escolas que o aderiram. Como forma de aquilatar a aprendizagem oferecida nas ETI buscamos nos dados do SARESP de 2005 e 2007, as médias obtidas pelos alunos nesta avaliação, classificando as escolas como: grupo I – ETI – escolas que aderiram ao programa e grupo II – ETP – escolas que mantiveram seu horário parcial de atendimento aos alunos, procedendo a análise comparativa dos avanços destes dois grupos. A partir da análise qualitativa, comparamos o rendimento escolar obtido pelos alunos destes dois grupos entre os anos de 2005 e de 2007, o que foi possível afirmarmos que o programa Escola de Tempo Integral ao ser implantado e implementado na região de Assis causou impacto positivo e identificável a favor da aprendizagem dos alunos das ETI, quando comparados aos avanços apresentados pelos alunos das ETP.

Palavras-chave: escola de tempo integral – qualidade de ensino – ensino fundamental – SARESP

DIB, M. A. B. ***THE PROGRAM OF SCHOOL FULL TIME IN THE REGION OF ASSIS: IMPLICATIONS FOR THE QUALITY OF EDUCATION***. Marília, 2010, 207 p. (Doctorate in Education) - School of Education, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

ABSTRACT

The Full Time School Program, established by Resolution 89/2005, is configured in the first initiative of extending school time in elementary school public school education in the state of São Paulo. In this direction, we intend to identify possible impacts of this program implemented in nine schools of the Board of Education of the Region of Assis, trying to ascertain if students in schools that had joined the improvements in learning. To this end, we seek data through semi-structured interviews with those involved in its implementation, research pedagogical activities developed in the workshops relevant curriculum and in analyzing the results of the System of Evaluation of Educational Achievement of São Paulo - SARESP, which served as a parameter to identify the impact and effects of this program in schools that have joined. As a way to assess the learning offered in the TSI data SARESP seek in 2005 and 2007, the grades achieved by students in this evaluation, classifying schools as follows: group I - TSI - schools that joined the program and group II - ETP - schools kept his part-time service to students, provide comparisons of the progress of these two groups. From the analysis and comparison of academic achievement obtained by students of these two groups between the years 2005 and 2007, it was possible to confirm that the Full Time School Program to be implemented and deployed in the region of Assis, caused positive and identifiable favor of students' learning of TSI compared to advances made by students of ETP.

Keywords: school full time - quality of education - elementary education - SARESP

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP – Assistente Técnico Pedagógico

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança

CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CENPEC – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

CIAC – Centro Integrado de Apoio à Criança e ao Adolescente.

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

COGSP – Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana e Grande São Paulo

DERA – Diretoria de Ensino – Região de Assis

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ETI – Escola de Tempo Integral

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

HTPC – Hora de trabalho pedagógico coletivo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – Anísio Teixeira.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OT – Orientação Técnica

PC – Professor Coordenador

PCOP – Professor Coordenador da Oficina Pedagógica

PNE – Plano Nacional da Educação

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

SEE – Secretaria Estadual da Educação

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

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas jurisdicionas à Diretoria de Ensino – Região de Assis, p. 101

Quadro 2 – Escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino de Assis que aderiram ao programa ETI em 2006, p. 102

Quadro 3- Dados comparativos entre as médias do rendimento dos alunos da ETI e das ETP no SARESP de 2005 e de 2007. Fonte: dados da pesquisa, p. 142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico sobre o rendimento dos alunos das ETP no SARESP de 2005 e em 2007 na disciplina de Matemática, p. 138

Figura 2 – Gráfico sobre rendimento dos alunos das ETI no SARESP de 2005 e em 2007 na disciplina de Matemática, p. 139

Figura 3- Gráfico sobre o rendimento dos alunos das ETP no SARESP de 2005 e em 2007 na disciplina de Língua Portuguesa, p.140

Figura 4 – Gráfico sobre o rendimento dos alunos da ETI no SARESP de 2005 e em 2007, na disciplina de Língua Portuguesa, p.141

APÊNDICES

Apêndice I – Roteiro de entrevista – Dirigente Regional de Ensino e Supervisor de Ensino.

Apêndice II – Roteiro de entrevista – Professor Coordenador da Oficina Pedagógica.

Apêndice III – Roteiro de entrevista – Diretores de escola.

Apêndice IV – Roteiro de entrevista – Professor coordenador.

ANEXOS

Anexo I - Resolução SE 89/2005 - Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral.

Anexo II - Resolução SE 7, de 18-01-2006 - Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral.

Anexo III - Portaria Conjunta CENP/DRHU, de 30/05/2006 - Dispõe sobre a participação das ETI na Olimpíada Colegial do Estado de São Paulo.

Anexo IV - Resolução SE 77, de 29-11-2006 - Dispõe sobre o funcionamento, a reorganização curricular e o processo de atribuição de aulas das ETI.

Anexo VI - Instrução CENP, de 08/12/2006- Dispõe sobre o funcionamento, a reorganização curricular e o processo de atribuição de classes e aulas das Escolas de Tempo Integral.

Anexo VII - Resolução SE 93, de 12/12/2008 - Estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas Estaduais.

Anexo VIII - Resolução SE 7, de 22/01/2010 - Altera dispositivos da Resolução SE 93, de 12-12- 2008.

Anexo IX – Matriz Curricular – 2006

Anexo X – Organização do Programa Escola de Tempo Integral - 2006

Anexo X – SARESP – Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo.

Anexo XI – Escolas que aderiram ao programa ETI na região de Assis e ações pedagógicas desenvolvidas pelo programa na região de Assis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
-----------------	----

CAPÍTULO I

RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: princípios e fundamentos.....	32
Educação Integral na Perspectiva do tempo integral.....	33
Concepções que permeiam a educação em tempo integral.....	35
A ampliação do tempo escolar em experiências brasileiras.....	45
Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Bahia (1950).....	46
Centro de Educação Elementar – Brasília (1960).....	50
Ginásios Estaduais Vocacionais – São Paulo (1962)	54
Centros Integrados de Educação Pública – Rio de Janeiro (1983).....	57
Programa de Formação Integral da Criança – São Paulo (1986).....	61
Centros Integrados de Atenção à Criança – Brasil (1990).....	64

CAPÍTULO II

O PROGRAMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	70
Uma história em construção.....	72
Diretrizes da Escola de Tempo Integral – a intencionalidade legal.....	77
A ampliação do tempo pedagógico – Oficinas Curriculares.....	85
Atividades de Linguagem e Matemática.....	86
Atividades Artísticas.....	89
Atividades Esportivas e Motoras.....	90
Orientação para Estudo e Pesquisa	91
Atividades de Participação Social.....	92
A ampliação do tempo escolar – caminhos percorridos.....	95

CAPÍTULO III

A GESTÃO DO PROGRAMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS

DA REGIÃO DE ASSIS – a prática revelada.....100

A Escola de Tempo Integral – o que pensam os envolvidos.....107

A história vivenciada – evidenciando a prática pedagógica.....125

Os resultados – o que nos dizem os dados do SARESP136

CONCLUSÃO.....147

REFERÊNCIAS.....155

APÊNDICES.....167

ANEXOS.....173

.

INTRODUÇÃO

Ao esclarecer sobre o processo de construção do objeto desta pesquisa cumpre mencionar, mesmo que de forma breve, a trajetória profissional da pesquisadora.

No exercício de Professora da Educação Básica (1983 a 1999), Assistente Técnica Pedagógica - ATP¹ (2000 a 2009) e Supervisora de Ensino, desde 2009, tive a oportunidade de acompanhar algumas mudanças e reformas educacionais propostas pelas políticas públicas adotadas em vários mandatos de governo e seus respectivos secretários de educação no Estado de São Paulo.

Na função de ATP, exercida na sede da Diretoria de Ensino - Região de Assis - DERA, dentre as atribuições desenvolvidas destacaram-se a realização de orientações técnicas e pedagógicas, implementar projetos, programas e

¹ Docentes que atuam nas Oficinas Pedagógicas, responsáveis pela implementação do currículo e de projetos da Secretaria de Estado da Educação, nas seguintes áreas: Alfabetização; Tecnologia Educacional; Projetos Especiais; Linguagens e Códigos, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física; Ciências da Natureza, compreendendo as disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas, Física, Química, Biologia; Matemática e suas tecnologias compreendendo a disciplina de Matemática; Ciências Humanas, compreendendo as disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia (Fonte: Resolução SE - 12, de 11-2-2005).

propostas pedagógicas decorrentes das reformas e das políticas públicas criadas pelos órgãos centrais da Secretaria Estadual da Educação – SEE em escolas públicas.

Nesta trajetória, enquanto educadora e posteriormente como gestora, pude acompanhar, em dezembro de 2005, a criação do programa Escola de Tempo Integral - ETI, pelo então governador do estado de São Paulo, Geraldo Alckimin. Neste ínterim, tive a oportunidade de coordenar o programa na Diretoria de Ensino – Região de Assis, orientando, subsidiando e acompanhando sua implementação. Neste contexto, algumas questões motivaram o interesse em compreender melhor o universo deste programa condensado de influências políticas, econômicas e sociais. Enquanto pesquisadora, sou também protagonista desse processo ao atuar, no início desta pesquisa, como Coordenadora da Oficina Pedagógica – segmento que integra a Assistência Técnico-Pedagógica das diretorias de ensino do estado de São Paulo.

As atividades, neste momento, consistiam em programar ações de formação continuada e projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos da rede estadual. Neste sentido, a Oficina Pedagógica, espaço de formação, é o órgão responsável pelo apoio, subsídio e acompanhamento das 09 (nove) escolas da DERA, que implantaram o programa ETI, em dezembro de 2005, com previsão de início para o primeiro bimestre de 2006.

É necessário ressaltar que os dispositivos legais que normatizam as atribuições do ATP favoreceram, sobremaneira, a realização dessa pesquisa, pois no exercício desta função, podia-se ter acesso às ações correspondentes à implantação e implementação das ETI e aos relatórios de acompanhamento das equipes técnicas da DERA, prática que favoreceu de forma significativa o acompanhamento *“in loco”* da pesquisa.

A opção em pesquisar o programa ETI, instituído no Estado de São Paulo, justifica-se pelo número significativo de escolas públicas estaduais - 508 (quinhentos e oito) terem implantado este programa, distribuídas entre as 91 (noventa e uma) Diretorias de Ensino existentes no Estado, pela relevância

literária, pelo número escasso de pesquisas existentes sobre a ampliação do tempo escolar no Brasil e finalmente, pelo contexto em que foi criado.

Segundo dados da SEE (2006), no início de 2006, aproximadamente 147.593 (cento e quarenta e sete mil, quinhentos e noventa e três) alunos estavam matriculados em escolas públicas do estado de São Paulo que ofereciam tempo ampliado em seus estabelecimentos de ensino.

A proposta de se implantar em escolas públicas do Estado de São Paulo, um programa em que os alunos permaneçam um tempo maior na escola, é justificada por seus proponentes como um meio oportuno de garantir a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos.

Considerando a realidade brasileira, percebemos que a demanda pela escola “do dia inteiro” a favor de uma educação integral, conforme Paro (1988), aquela que vai além da formação cognitiva, envolvendo a formação afetiva e social do indivíduo, apresenta um forte componente legal, haja vista sua inclusão na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96 ao propor no texto:

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.

Art.87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...]

§ 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.

Tendo como referência mínima a jornada de quatro horas, a LDB destaca a ampliação gradativa do tempo de permanência na escola para o ensino fundamental.

Para Coelho (2007), as determinações da Constituição de 1988 constituíram o referencial para a LDB apresentar exclusivamente o Ensino Fundamental como merecedor do tempo integral, uma vez que ele aparece como o único nível de ensino obrigatório, gratuito, constituindo-se direito público subjetivo.

Contudo, essa ampliação não se dá de forma desordenada, sem planejamento das possibilidades e das condições existentes, dos recursos físicos e humanos desconsiderando as condições do sistema educacional brasileiro, que deu visibilidade à formação de um modelo idealizado de aluno e professor, perpassando consequentemente pela prática pedagógica.

Coelho (2007) afirma que a ampliação do tempo escolar deve abranger também o tempo do professor, forma de propiciar a construção de sua própria identidade profissional, levando em consideração as concepções que defendem acerca da educação, uma vez que a extensão quantitativa do tempo deve preceder discussões acerca da qualidade a ser imputada a esse tempo.

Na sociedade atual, se reconhece que apesar da educação ocorrer, também, por meio de outros segmentos institucionais, é solicitado da escola fundamental responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que os realizados pela tradição da escola pública brasileira, ou seja, a escolarização.

Na concepção de Cavaliere (2002), enquanto a escola se destinava efetivamente a poucos, alcançando pequena parcela da população, tinha como principal função a instrução escolar, e sua ação social era uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sócio-cultural homogênea que a ela tinha acesso. A partir do momento que o processo de escolarização atingiu as grandes massas da população brasileira, realizado na segunda metade do século XX, o panorama educacional se modifica.

Diante desse cenário, sistemas educacionais das diversas esferas representativas no Brasil, tentam investir em projetos no setor público de educação fundamental que se caracterizam pela ampliação da jornada escolar diária do aluno na escola com o intuito de atender não somente as necessidades cognitivas, mas também aspectos sociais e afetivos.

Calefi (2003) constata que a ampliação do tempo no campo legal, para atender ao ambiente educacional, passa a ser peça fundamental e estruturadora às necessidades de cada momento, tentando equilibrar as forças políticas e as forças sociais, mesmo que esse ideal não tenha conseguido pleno êxito.

No Estado de São Paulo, amparado pelas indicações legais, o Governador Geraldo Alckimin, (2003-2006) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e o Secretário de Estado da Educação de São Paulo, na época, Gabriel Benedito Isaac Chalita, por meio da Resolução SE nº. 89/05 instituíram em dezembro de 2005 o programa Escola de Tempo Integral em 508 escolas da rede pública estadual de ensino fundamental.

Este programa dispõe nas Diretrizes Gerais da ETI (2006) a ampliação do tempo de permanência diário dos alunos do ensino fundamental de 5 (cinco) para 9 (nove) horas, sendo necessário, para tanto, o redimensionamento e o enriquecimento da estrutura organizacional da escola com novos espaços e matrizes curriculares ampliadas. A Resolução SE nº 89/05 - artigo 2º, inciso I, indica os objetivos do programa ETI [...] promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto-estima e o sentimento de pertencimento.

As disciplinas do currículo básico que compõem o ensino fundamental, ciclo II – Geografia, Matemática, Ciências, Inglês, Arte, História, Língua Portuguesa e Educação Física, juntamente com as oficinas curriculares desenvolvidas especialmente para a vivência de atividades de natureza prática, inovadora, integradas às temáticas, conhecimentos e saberes já interiorizado ou não pelos alunos (São Paulo, 2006), denominam-se: Orientação para Estudo e Pesquisa, Atividades de Linguagem e de Matemática, Atividades Artísticas, Atividade Esportivas e Motoras e de Participação Social. Essas Oficinas Curriculares visam, articular os conteúdos do currículo básico, oferecendo novas oportunidades de aprendizagem e vivências de natureza prática aos educandos.

A implantação da ETI significa um marco histórico na educação pública estadual de São Paulo, ao representar a primeira experiência de ampliação do

tempo escolar para os alunos do Ensino Fundamental I, ciclo I (1ª a 4ª série) e Ensino Fundamental II, ciclo II (5ª a 8ª série).

Dessa forma, no início do ano letivo de 2006, os alunos do ensino fundamental, ciclo I e ciclo II, na rede pública estadual paulista das 508 escolas que aderiram ao programa ETI, passaram a permanecer na escola 45 (quarenta e cinco) horas por semana, 09 (nove) horas por dia, distribuídas em 03 (três) intervalos e hora de almoço.

O principal órgão normatizador pedagógico da SEE, a CENP – Coordenadoria de Estudos de Normas Pedagógicas, preconiza que,

A Escola de Tempo Integral, como o nome já explicita, traz um elemento novo, importantíssimo, para o processo educacional: a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. Essa ampliação pode permitir uma transformação na qualidade do processo ensino-aprendizagem há muito desejado. Vai depender, além das condições disponíveis, do envolvimento, empenho e criatividade do corpo de educadores e da direção de cada escola. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br (Acesso em 25/11/2007).

Percebemos que o discurso político dos proponentes do programa Escola de Tempo Integral em São Paulo sugere que o fator “tempo” amplia de forma significativa as possibilidades de aprendizagem dos alunos. No entanto, para Moll (2009), coordenadora do Departamento de Políticas e Articulação Institucional da SETEC/MEC, o fato de a escola oferecer maior tempo de permanência do aluno na escola não garante o redimensionamento deste tempo, pois é a educação integral que emerge como uma perspectiva capaz de re-significar o tempo e os espaços escolares.

As discussões sobre a ampliação do tempo escolar com vistas a melhorar a qualidade da educação ou de “proteção social” não são novas no Brasil. Segundo Maurício (2004), houve experiências de escolas particulares religiosas, do passado, que ofereciam educação de alta qualidade à elite; e escolas particulares leigas que ofereciam aprendizagem integral a alunos provenientes das classes média e alta, como ocorreu no Colégio Sacre Couer de Jesus e no Colégio São Bento, religiosos, na Escola Americana, no Rio de Janeiro e no Centro Educacional de Niterói.

Ao investigar algumas experiências sobre a ampliação do tempo escolar, ocorridas no Brasil, percebemos que apesar de pontos em comum, cada iniciativa apresenta características próprias, que as colocam como modelos, considerando, no entanto, o contexto em que foram criadas.

Diante do exposto, organizamos este trabalho com o objetivo de perceber o impacto do programa ETI nas escolas da região de Assis que o aderiram. Desta forma, nosso problema se pauta em uma primeira pergunta: a adesão ao programa garantiu melhoria no resultado das aprendizagens? A segunda questão é decorrente da primeira, uma vez que existe mudança no currículo das escolas que aderiram a este programa: qual a percepção dos envolvidos na implantação desta política educacional?

Para tanto, visando atingir os objetivos propostos e respondendo, neste sentido o problema que nos orienta, investigamos ações pedagógicas relevantes de repercussão intra e extra escolar, desenvolvidas nas oficinas curriculares. Buscamos, também, por meio das avaliações do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, verificar o rendimento escolar dos alunos da 6ª série de 2005 e da 8ª série de 2007. Acreditamos, desta forma, que os resultados do SARESP, o qual avalia alunos das 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, constitui-se no dado mais concreto de que dispomos, no momento, para respondermos a tais indagações.

Com o intuito de que a pesquisa atenda aos objetivos propostos, optamos por fazer uma análise comparativa entre os resultados do SARESP de 2005 dos alunos da 6ª série (ano em que ainda não havia sido criado o programa ETI), com os resultados do SARESP de 2007, ano em que esses mesmos alunos freqüentavam a 8ª série e que o programa ETI completara 02 (dois anos), nas escolas que aderiram à política da expansão do tempo escolar.

Para verificar este percurso optamos, também, em fazer a mesma análise nas 29 (vinte e nove) escolas jurisdicionadas à DERA, que não ampliaram o tempo escolar. Ou seja, escolas de tempo parcial – ETP, terminologia utilizada pela coordenação da equipe CENP. Verificamos, neste sentido, em que medida o Grupo I (ETI) apresentou melhores avanços no ano de 2005 para o ano de

2007, quando comparados aos avanços nos resultados do SARESP de 2005 para 2007 em escolas do Grupo II (ETP).

Por acreditarmos que a investigação tem como fim o questionamento do conhecimento já disponível, procuramos por meio da análise do material produzido pela SEE sobre o programa ETI, do referencial bibliográfico sobre a ampliação do tempo escolar, da análise dos dados do SARESP de 2005 e 2007 e do resultado das entrevistas com os envolvidos no processo de implantação do programa, encontrar respostas ao problema desta pesquisa.

Segundo Hernandez (2008), não há metodologias boas ou más intrinsecamente, mas sim, metodologias adequadas ou não adequadas para tratar um determinado problema.

Assim, apresentamos as opções teórico-metodológicas e os caminhos que percorremos na realização desse estudo, bem como, a definição dos sujeitos e os procedimentos, isto é, o próprio processo da pesquisa. Para isso, optamos adotar como ferramenta metodológica a pesquisa-ação, por ser uma metodologia de pesquisa científica que pressupõe, em seu referencial teórico o caráter formativo-emancipatório do pesquisador e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Neste sentido, considerando que no trabalho proposto pretendemos fazer análise de dados e a compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas, a pesquisa qualitativa emerge como a mais apropriada para tratar o tema em estudo. Assim, o caminho metodológico adotado tem raízes nas proposições de caráter qualitativa vinculada à investigação de uma política pública educacional – o programa *Escola de Tempo Integral*.

Concordando com a idéia de Hernandez (2008, p.69), as teorias já produzidas na área da pesquisa qualitativa serviram como base para compreender, explicar e descrever os fatos analisados, sem que isto representasse um engessamento das possibilidades de que novas questões surgissem.

Segundo Lüdke (1986), a análise qualitativa pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

O levantamento de algumas questões que a nosso ver demandavam respostas para melhor equacionar a questão dos efeitos deste programa nas escolas de Assis, nos fizeram olhar de forma mais criteriosa para o material que sustenta e estrutura a Escola de Tempo Integral. Levantamos, também, os pressupostos teóricos que servem como referencial para o que está proposto nesse programa de ampliação do tempo escolar.

Neste sentido, ao buscarmos as respostas à problemática da pesquisa, nos pautamos na análise do material produzido para o programa Escola de Tempo Integral, do referencial bibliográfico, das entrevistas com dirigente regional, diretores, supervisores, professores coordenadores pedagógicos e professores coordenadores da oficina pedagógica envolvidos nesse processo e com a tabulação e análise de dados do SARESP de 2005 e de 2007.

Os procedimentos para o desenvolvimento desta pesquisa, iniciada no primeiro semestre de 2007 envolveu o levantamento, a seleção e o estudo de diversas publicações (artigos científicos, livros, teses, pesquisas, resoluções, legislações, etc.) relacionadas à temática em questão, colocando-nos em contato direto com muito do que foi escrito sobre o assunto em pauta, bem como permitiu a construção do referencial teórico.

O levantamento bibliográfico realizado sobre as contribuições de pesquisadores acerca das diretrizes da política pública de educação em tempo integral aponta para pesquisadores como (GALLO, 2002; CAVALIERE, 2002; CALEFI, 2003; MAURÍCIO, 2004; COELHO, 2009), que consideram o oferecimento da escola de tempo integral, quando priorizada pelos que idealizam as políticas públicas educacionais, como um direito que deve ser garantido a todos os educandos. Tais concepções possibilitaram o estabelecimento de parâmetros para as análises neste trabalho ao oferecerem uma visão mais global e crítica.

Essas leituras nos auxiliaram, também, na compreensão sobre as diversas reformas ocorridas no campo educacional no Brasil mostrando os caminhos percorridos pelas políticas públicas educacionais e a constante busca, por parte dos governantes, de ações que possam atender às exigências da sociedade em diferentes momentos.

Após a revisão da bibliografia, passamos ao levantamento documental. E posterior análise que “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 178), a vantagem do uso de documentos oficiais numa pesquisa é que estes constituem, geralmente, a fonte mais fidedigna de dados. Desta forma, como fontes de informação para a compreensão do processo de criação, fundamentação e os impactos do programa ETI no estado de São Paulo, tendo em vista o lócus desta pesquisa – escolas da diretoria de ensino de Assis – utilizamos pareceres, resoluções, portarias, instruções, leis e diretrizes publicados pelos órgãos centrais da SEE, os quais constam em anexo a este trabalho.

Os dados estatísticos sobre o SARESP de 2005 e de 2007 disponibilizados pelo site oficial da SEE e os resultados desta avaliação registrados em relatórios específicos de cada escola da DERA, cedidos pelo dirigente regional de ensino para a análise, também, foram relevantes para a pesquisa.

Fizemos a opção de olhar para o desempenho dos alunos neste sistema de avaliação externa porque a mesma equipe que coordena o SARESP em nível central, ou seja, SEE, é a mesma que organiza as orientações técnicas sobre o currículo a ser praticado na escola de tempo integral e escola de tempo parcial. Neste sentido, pode-se afirmar que as atividades constantes da prova atendem ao mesmo referencial teórico.

As documentações oficiais mais atualizadas já se encontram digitalizadas e disponíveis em *sites* de órgãos oficiais, como os da SEE, do Ministério da Educação e Cultura, dentre outros que puderam ser acessados por meio da rede mundial de computadores, a Internet.

A coleta e análise dos dados oficiais do SARESP de 2005 e 2007, desenvolvidas no decorrer de 2008, parâmetro de aferição do avanço ou não dos alunos da ETI, foi muito importante, uma vez que proporcionou a análise do crescimento em percentual das notas obtidas pelos alunos que freqüentaram escolas que não aderiram ao programa no SARESP de 2005, assim como também, a análise de alunos que freqüentaram escolas que ampliaram o tempo

escolar, quando comparadas às de 2007. A partir desta análise comparativa entre os resultados das notas dos alunos no SARESP de 2005 e 2007 das escolas de tempo integral e das escolas de tempo parcial, percebemos o avanço obtido entre uma avaliação e outra no momento em que a ETI completara 02 (dois) anos de existência.

Os resultados coletados e organizados em forma de gráficos obtidos pela análise de dados estatísticos oferecidos pelos relatórios do SARESP de 2005 e 2007 e pela entrevista, considerado por Gil (1999), como a técnica por excelência na investigação social, serviram de indicadores para se reconhecer o diferencial oferecido por estas escolas e que conseqüentemente, influenciaram nos avanços das notas dos alunos que freqüentaram a ETI.

Para Marconi e Lakatos (1996), a entrevista é um encontro entre duas pessoas, cujo principal objetivo é o de se obter informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema. Todavia, não abrimos mão de realizar apontamentos no momento das entrevistas, assim como também, o cuidado em manter uma relação de cordialidade entre os envolvidos no processo, para que houvesse um clima de confiança em se relatar as informações.

Em se tratando deste mesmo instrumento de coleta de dados, as autoras Lüdke e André (2005, p. 34), afirmam que:

A grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada... Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta e permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

Na concepção das autoras, há diferentes tipos de entrevistas, que variam em função dos objetivos do entrevistador: padronizada ou estruturada; não-padronizada ou não-estruturada; e semi-estruturada.

Ao optarmos pela entrevista, foram definidas entrevistas semi-estruturadas com roteiros previamente elaborados, envolvendo o dirigente regional de ensino, seis diretores, sete professores coordenadores, quatro professores coordenadores da oficina pedagógica, e cinco supervisores de ensino. Considerando a rotatividade dos profissionais, tanto nas escolas como na diretoria

de ensino, optamos por entrevistar os que participaram do programa desde sua implantação.

Com as entrevistas objetivamos investigar o modo como cada um dos sujeitos envolvidos percebe e significa o programa ETI, além de dar “voz” a esses profissionais, que vivenciam e/ou vivenciaram a implantação deste programa na DERA. Entendemos que a entrevista semi-estruturada é a que melhor atende a proposta de investigação desta pesquisa, pois além de valorizar o entrevistado, também favorece liberdade e espontaneidade ao mesmo, enriquecendo a investigação.

A preparação do roteiro das entrevistas, as quais constam no Apêndice deste trabalho, requereu tempo e alguns cuidados, que para Marconi e Lakatos (1996, p. 59),

[...] O planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes.

O período das entrevistas foi intenso e levou-nos a reflexões e reformulações de algumas questões que fariam parte das mesmas. Algumas questões buscaram esclarecer as ações desenvolvidas na ETI, enquanto em outras o foco esteve no interesse em colher dados sobre a implantação e implementação do programa.

A intenção foi que esses entrevistados pudessem fornecer suas impressões e percepções sobre os efeitos, o contexto e a materialização do programa nas escolas.

Neste momento da pesquisa, conforme nos afirma Soriano (2004, p. 154-154), foi importante ouvir

[...] fontes-chave de informação, assim denominadas por possuírem experiências e conhecimentos relevantes sobre o tema em estudo

ou por estarem, na sua comunidade ou no seu grupo social, em posição (econômica, social ou cultural) de fornecer dados que outras pessoas desconhecem total ou parcialmente.

Nesta perspectiva, no decorrer de 2009, foram realizadas entrevistas, primeiramente com o dirigente regional de ensino – cargo político de confiança, designado pelo Secretário Estadual da Educação – em seguida com supervisores de ensino – educadores que compõem o mais alto escalão de funcionários públicos efetivos da Secretaria Estadual da Educação –, professores coordenadores da oficina pedagógica – professores afastados de suas sedes de controle e designados pelo dirigente regional para compõem a equipe técnica da Diretoria de Ensino, considerados profissionais de confiança do dirigente regional. Finalmente foram entrevistados os professores coordenadores – professores que ao serem aprovados em concurso organizado pela própria diretoria de ensino e submetidos a uma entrevista com o diretor e o supervisor de ensino, são designados pelo diretor da escola em que pretende atuar.

O critério utilizado para a escolha dos entrevistados considerou a participação e o envolvimento que os mesmos tiveram/têm na implantação e implementação do programa Escola de Tempo Integral nas nove escolas da Diretoria de Ensino de Assis. Com este grupo de entrevistados, foi possível analisar a implantação e implementação deste programa, bem como depreender os efeitos causados pelo mesmo nas escolas que o aderiram.

Tendo em vista a preocupação com as questões éticas e pelo sigilo da identidade de cada entrevistado e a cada depoimento, foram atribuídos códigos aos envolvidos no trabalho. Recorremos às letras indicativas do grupo a que pertence, seguida de um número que a diferencia entre as demais, como segue: Professores Coordenadores - PC₁, PC₂...; Diretores - D₁, D₂...; Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica – PCOP₁, PCOP₂...; Supervisores de Ensino – S₁, S₂...; Dirigente Regional de ensino – DRE.

Para Queiroz (1991, p. 87), “o ideal, numa pesquisa, é que o próprio pesquisador que entrevistou o informante seja também o transcritor da fita”, pois a transcrição se configura na primeira versão escrita do texto da fala do entrevistado. Ao transcrever revive-se a cena da entrevista e aspectos da

interação são lembrados. Em cada reencontro com a fala do entrevistado é um momento de reviver e refletir (SZYMANSKI, 2004).

Neste sentido, a transcrição e análise das entrevistas ocorreram quase que paralelamente à realização das mesmas. A partir dos estudos que elaboramos sobre os depoimentos coletados, foi possível organizar as seguintes categorias de análise discutidas no terceiro capítulo deste trabalho: avaliação do programa Escola de Tempo Integral sob a perspectiva dos entrevistados; avaliação do programa sob a perspectiva das ações pedagógicas desenvolvidas nas oficinas curriculares e avaliação do programa sob a perspectiva dos resultados do SARESP 2005/2007.

Para Szymanski (2004), a análise das entrevistas é um processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador, que representa o principal instrumento de trabalho, o centro não apenas da análise de dados, mas também da produção destes durante a entrevista.

O mesmo autor alerta ainda, que apesar dos procedimentos de análise se consolidarem na prática, estes não deverão se “fetichizar” a ponto de afastar os pesquisadores de suas percepções e criatividade.

Neste sentido, entendendo que a análise das entrevistas subsidia o pesquisador com vistas a superar intuições ou impressões precipitadas, no decorrer das entrevistas foi necessário suscitar outras questões a fim de esclarecer a ideia, garantindo desta forma, a veracidade e fidedignidade do pensamento do entrevistado.

Cabe aqui uma consideração no que se refere aos entrevistados. Com relação ao trabalho dos Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica, estes oferecem aos professores subsídios, orientações e apoio pedagógico e específico de cada oficina curricular em que atuam, enquanto que os Supervisores de Ensino, fazem parte da equipe gestora da escola, e desta forma, dão suporte não apenas na gestão pedagógica da escola, como também, na gestão administrativa, de recursos financeiros, de pessoal, de patrimônio. O professor coordenador da escola é considerado o gestor do currículo e para tanto, é considerado “generalista”, visto que deve apoiar os professores atendendo-os em suas diversas disciplinas zelando, portanto, do cumprimento do currículo básico e articulando-o com as ações desenvolvidas nas oficinas

curriculares propostas nas diretrizes da ETI. O olhar do dirigente regional é no sentido de garantir que esta política educacional esteja em consonância com os objetivos dos órgãos centrais da SEE².

Essas considerações se fazem importantes, pois percebemos que a função exercida pelos mesmos influenciou nas respostas dadas nas entrevistas; é como se quisessem legitimar o cargo ou função que cada um ocupa como funcionário público da rede estadual de ensino.

Desta forma, a partir dos estudos teóricos e dos dados levantados, foi possível realizar uma análise sistemática das informações e dos contextos, buscando colocar questões e apontar caminhos para que os objetivos fossem alcançados.

Neste contexto, percorridos os propósitos deste estudo, bem como os aspectos teóricos e metodológicos, organizamos este trabalho em capítulos com a seguinte configuração:

No Capítulo I - *Retrospectiva Histórica da Educação sob a perspectiva do tempo Integral no Brasil: princípios e fundamentos* – desenvolvemos um resgate histórico e conceitual da escola de tempo integral, com base na revisão teórica da literatura educacional. Foram utilizados para fundamentação teórica, autores que trabalham com a Educação Integral e dentre eles: Teixeira (1999), Gallo (2002), Cavaliere (2002), Coelho (2002). Em seguida apresentamos uma investigação sobre as experiências de ampliação do tempo escolar na história da educação brasileira, no momento em que estas obtiveram relevante expressão em nível político e educacional no Brasil.

No Capítulo II – *O Programa Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo* – destacamos o contexto em que este programa foi criado, os objetivos de seus idealizadores, bem como o que se preconiza nos documentos oficiais construídos pela SEE visando subsidiar e apoiar as escolas que o aderiram com vistas em sua implantação e implementação. Inclui-se neste capítulo as características das oficinas curriculares propostas pelo programa ETI, e oferecidas aos alunos a fim de comporem disciplinas do currículo básico do ensino fundamental – ciclo II, ampliando, desta forma o tempo de permanência do aluno na escola de cinco para nove horas diárias.

² Fonte: www.educacao.sp.gov.br (acesso em 27/09/2010)

No Capítulo III – O Programa *Escola de Tempo Integral* na região de Assis – a *prática revelada* – discorreremos, inicialmente, sobre o processo de adesão ao programa ETI das nove escolas jurisdicionadas a esta diretoria, dentre um total de quarenta e uma escolas, seguido das formas de apoio e acompanhamento a este programa. É neste capítulo que se concentra o eixo central da pesquisa – a análise aprofundada sobre a implantação e implementação do programa ETI na DERA, as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas por meio das oficinas curriculares e o teor das entrevistas e depoimentos realizados com os sujeitos envolvidos no contexto escolar deste programa. Apresentamos, também, os dados do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no SARESP 2005 e no SARESP 2007. É demonstrado, desta forma, o impacto positivo do programa ETI nas escolas que o aderiram na região de Assis, evidenciando as médias de crescimento obtidas no SARESP de 2005 e de 2007 dos alunos, quando comparadas às médias de crescimento dos alunos das escolas que não ampliaram o tempo escolar neste mesmo período.

CAPÍTULO I

RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO TEMPO INTEGRAL NO BRASIL – princípios e fundamentos

Pretendemos com este capítulo buscar as concepções de “educação integral” e “escola de tempo integral”, precedendo a uma retrospectiva histórica da educação em tempo integral no Brasil. Na sequência, discorreremos sobre a trajetória das experiências e iniciativas mais relevantes da educação brasileira sobre a ampliação do tempo escolar realizadas nas esferas federal, estaduais e municipais.

Ao investigar a origem do conceito de Educação Integral e o contexto em que surge, verificamos que a idéia de educação integral nasceu no século XIX, em plena Modernidade. No Brasil, passa pelo resgate histórico do pensamento educacional do início do século XX, bem como pela retomada das experiências que marcaram as décadas de 80 e 90, com a implantação de uma nova concepção de escola para alunos, em regime de tempo integral.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DO TEMPO INTEGRAL

Entre os diversos temas que a discussão da educação pública nos evoca, a literatura sobre a temática em pauta, nos aponta que a formulação de concepções de uma educação integral é herdeira da corrente pedagógica escolanovista, fato que discorreremos mais adiante.

Conforme assinala Cavaliere (2002), a educação pública tem ocupado importante espaço, nos últimos anos, na agenda dos debates sobre educação e está associada à formulação de uma escola de tempo integral, especificamente a partir dos anos 1980.

Segundo Gonçalves (2006), só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, considerando uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Neste sentido, a escola de tempo integral não trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, mas deveria sim, significar um aumento quantitativo e qualitativo de aprendizagens.

Para o mesmo autor, 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 configura-se em oportunidades em que os conteúdos propostos possam ser ressignificados, revestidos de caráter

exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem.

Gonçalves (2006, p. 2), esclarece que o termo educação integral mais comumente empregado se refere à educação integral entendida enquanto formação integral, aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é corpóreo, possuidor de afetos, inserido num contexto de relações. Isso equivale dizer, que a compreensão do sujeito deve ser considerada em sua dimensão bio-psicossocial.

Em termos de uma política pública de educação a concepção de educação integral também incorpora a idéia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações, independentemente da lógica perversa de mercado que determina que o acesso se define por quem pode pagar mais.

Neste sentido, além da variável tempo – a ampliação da jornada escolar evoca a variável espaço, colocada aqui como o próprio espaço da escola, como o continente dessa extensão de tempo. Segundo Viñao-Frago (2004, p.65),

[...] esses lugares e tempos são determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e aprendizagem. [...] Em síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam.

Para Coelho (2007), entre as categorias que compõem a educação em horário integral, o tempo é a mais importante. Ao se considerar um tempo escolar ampliado, o tempo curricular também está igualmente ampliado, o que envolve, entre outras questões, a relação educador-aluno-comunidade, formação docente, construção e socialização do conhecimento por aqueles que freqüentam a escola pública de horário integral e utilização de outras linguagens. Para a autora, ainda, há diferentes formas de abordar a temática da educação integral em tempo integral. Historicamente, o tempo integral na escola não pressupõe uma educação integral e vice-versa, ao defender que essa concepção de educação precisa instituir um espaço que, intencionalmente a contemple.

Na concepção de Gadotti (2009, p. 22), como nos educamos ao longo de toda a vida, não se pode separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando.

Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância, pois a educação se dá em tempo integral na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências.

Para ele o tempo de aprender é aqui e agora. Sempre. Nessa perspectiva entendemos que a educação integral deveria ser vislumbrada por toda instituição escolar, independentemente se a escola oferece atividade em tempo parcial ou integral aos seus alunos. Ao adotar a educação integral como uma das intenções da escola, a equipe escolar, no momento da construção coletiva de sua proposta pedagógica deve deixar claro aos envolvidos com a implementação do currículo da escola, esta concepção. Referimos-nos a todos os envolvidos incluindo docentes, gestores e funcionários da escola, pois, o exercício cotidiano do currículo oculto na escola, aquele pregado por meio das atitudes e pelo exemplo das pessoas, é tão importante, para a formação afetiva, cognitiva e social do aluno, quanto o currículo em ação, aquele praticado por meio dos conhecimentos disponibilizados pelas disciplinas escolares.

Neste sentido, entendemos que o tempo não é o fator determinante para que uma escola adote ou não uma educação na perspectiva integral do educando, mas sim as convicções e as concepções sobre o ensino e aprendizagem que os envolvidos na instituição escolar possuem sobre educação integral.

CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Ao longo da história a escola tem se deparado com a questão polêmica e controversa de reformular um ideal educativo que atenda ao bem coletivo, ao

desenvolvimento pleno dos indivíduos, bem como de organizar um trabalho educativo que torne este objetivo realizável, devido a ação das forças ideológicas, sociais, políticas e econômicas de seu tempo (GOMES, 2009, p. 48).

Do apontamento de necessidades da população a serem supridas pela educação à formação ideal do indivíduo para interação social, protagonizada no século IX com as conquistas científicas e tecnológicas, surgem discussões acerca de concepções teóricas e experiências pedagógicas que oportunizam uma educação em tempo integral.

Sobre a procedência do termo educação integral, Gallo (2002) assinala que vários pensadores do movimento anarquista procuraram estabelecer, a partir de conceitos políticos mais amplos, as bases teóricas da educação integral. Desenvolvido no seio do movimento operário, o conceito de educação integral necessitava de uma estrutura prática pedagógica que operacionalizasse essa concepção. No entanto, ainda na concepção do mesmo autor, foi Paul Robin³, professor francês, pedagogo de formação e militante no movimento anarquista, o primeiro a estruturar na prática as ideias que vinham sendo discutidas entre os socialistas e a conseguir executar estes ideais, enquanto diretor no orfanato de Prévost, em 1861, na França. Robin era grande defensor da educação integral na rede pública de ensino e organizava passeios com os alunos estudando botânica, astronomia, geologia, fazia visitas periódicas aos artesãos e às fábricas e organizava cursos técnicos e de música.

Em sua proposta de educação integral, dividia a educação em duas fases: a primeira, que ele denominou de *“período espontâneo”*, as crianças são essencialmente consumidoras, e a segunda, *“período dogmático”*, se configura quando a criança passa a poder ser também produtora. Em Prévost havia oficinas de sapateiro, de costura, uma tipografia, uma forja e uma marcenaria, para que as crianças as utilizassem nas atividades práticas do segundo período.

A educação integral, para Robin (1893, apud: GALLO, 2004, p. 47), significa uma educação completa e harmônica, merece por si mesma, o título de

³ Paul Robin (1837 - 1912), oriundo de uma família burguesa se destacou como aluno em seu tempo de escola no Liceu Burdeos y Brest. Inscreveu-se na Faculdade de Medicina, mas logo desistiu para frequentar a École Normale. Durante 14 anos, Paul Robin dirigiu o orfanato de Cempuis. Foi um dos dirigentes da Aliança da Democracia Socialista, membro do Conselho Geral (1870-1871), delegado ao Congresso de Basieia (1869) e à Conferência Internacional de Londres (1871). (GALLO, 2002, p. 32).

integral, quando tem como finalidade o desenvolvimento do educando em todas as suas faculdades físicas e intelectuais.

Após este período, vários caminhos foram trilhados em diálogo com os ideais sobre educação integral ao longo do século XX. A literatura aponta que as discussões relacionadas aos rumos da educação estão, provavelmente, relacionadas às muitas funções que vêm sendo solicitadas à escola fundamental nos últimos anos, ou seja, assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem maiores do que sempre fez a tradição da escola pública brasileira.

Essas tarefas e compromissos, ampliados à escola fundamental, ao lado das políticas de retenção das crianças na escola, representam, segundo Cavaliere (2002, p. 247), elementos novos, não tipicamente escolares, ou seja, constituem:

[...] um conjunto de responsabilidades educacionais relacionadas à higiene, saúde, alimentação, cuidados e hábitos primários. Tais elementos, identificados, compreendidos e inseridos em um projeto político crescentemente compartilhado, podem levar à composição de uma nova identidade para a escola brasileira.

As mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas na sociedade, acrescidos aos fatores apontados por Cavaliere, influenciaram para que a educação tomasse novos rumos. A história da educação brasileira aponta que a compreensão da forma pela qual a concepção de educação integral se desenvolve no Brasil passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 1920 e 1930 do século XX.

Já na década de 1920, as discussões sobre educação integral começam a se fazer presentes, ainda que não necessariamente ligadas ao regime de período integral, mas já apontando para algumas necessidades da população a serem supridas pela educação. Aparecem aí os primeiros elementos geradores do que na década de 1950, delinear-se-ia como uma proposta de educação em tempo integral.

Por volta de 1920, encontra-se em plena vigência o movimento denominado por Nagle (1974, p. 262), de “entusiasmo pela educação”, cuja

característica marcante era a supervalorização da educação como fator capaz de resolver todos os problemas sociais, políticos e econômicos do país.

Segundo Paro (1988, p. 189), tratava-se de um movimento marcadamente quantitativo que, identificando a educação como o principal problema nacional, propugnava pela publicização do ensino, imputando ao Estado a obrigação de abrir as portas das escolas para uma população que a estas não tinha acesso.

Menos preocupado com os aspectos quantitativos e dando grande ênfase à questão da qualidade do ensino nas escolas, toma corpo, no final dos anos de 1920, o movimento denominado “otimismo pedagógico” (Nagle, 1974, p. 264). Para este autor, é com esse movimento que se processa de forma sistemática a introdução das ideias da Escola Nova no âmbito da educação brasileira, a qual teve como primeiros grandes inspiradores o escritor Jean-Jacques Rousseau e os pedagogos Heinrich Pestalozzi e Friedrich Froebel; na América o grande nome foi do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952) e no século XX, vários educadores se evidenciaram, principalmente após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, entre eles Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

Contrapondo-se à chamada escola tradicional e considerando que não bastava “desanalfabetizar” as grandes parcelas da população, o escolanovismo advogava uma reformulação interna da escola, de modo que ela pudesse fornecer a cada indivíduo uma “educação integral” que o capacitasse a viver como verdadeiro cidadão. Neste sentido, a Pedagogia Renovada ou Pedagogia da Escola Nova, procurava identificar a nova face que a escola urbana deveria apresentar para ajustar-se às necessidades das massas populacionais concentradas devido ao crescente processo de industrialização mundial.

A pretensão de elevação qualitativa do ensino adotada pela Escola Nova, entretanto, só se tornou realidade para um número muito restrito de pessoas, já que apenas os filhos das famílias das camadas médias mais abastadas e das elites puderam ter acesso às poucas escolas bem equipadas e organizadas nos moldes propostos pelo escolanovismo.

Ao destacar e superestimar determinados aspectos técnicos da escolarização, o movimento escolanovista deslocou o foco fundamentalmente político que a questão da educação popular tivera até então, e como

consequência, deu origem a um tipo de análise interna, cujos resultados só poderiam interessar a determinadas camadas da clientela escolar, principalmente a de alguns núcleos urbanos.

A Pedagogia da Escola Nova influenciou de forma significativa a construção de um pensamento voltado para a formação integral do homem. Este movimento, ou pensamento educacional brasileiro ganhou forças em um documento escrito em 1932, por um grupo de intelectuais que reconheciam na escolaridade um instrumento estratégico dentro de qualquer projeto social e, desta forma, defendiam uma escola com funções ampliadas, que articula todas as instituições interessadas na tarefa da educação.

Para Saviani (2008) o Manifesto dos Pioneiros, trouxe a concepção de uma educação nova, tendo como personagem central Anísio Teixeira, defensor da idéia de uma educação livre de privilégios, que valorizasse o ser humano. No entanto, para este autor o movimento da Escola Nova não conseguiu alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares.

Segundo Romanelli (1978, p. 146), o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, representa, efetivamente, a concepção dos renovadores; é a afirmação de uma tomada de consciência e um compromisso, ou seja, o desejo pela concretização de uma escola moldada em metodologias diferentes das tradicionais.

Observamos esta ideia no documento – Manifesto dos Pioneiros - quando este preconiza ser impossível realizar-se, em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional, sem se rasgarem à escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa para se desenvolver.

A opinião dos intelectuais que idealizaram este documento levantou uma série de críticas à educação tradicional, tentando assim, um modelo alternativo que levasse à idealização de uma escola que tivesse o foco não só na transmissão dos conhecimentos didáticos, mas, sobretudo na formação do indivíduo como ser completo, proporcionando ao mesmo melhores condições de se inserir no contexto social de sua época.

Os participantes do movimento da Escola Nova desejavam a igualdade entre os homens e o direito de todos à educação por meio de um sistema público

de ensino além da ruptura com os padrões tradicionais e a integração do indivíduo à sociedade tornando-o capaz de questioná-la e dela participar como um cidadão democrático, consciente e autônomo para resolver seus próprios problemas.

Neste sentido os princípios pedagógicos da Escola Nova são apresentados como aqueles que garantem respeito à personalidade do educando e às suas características individuais.

Um dos principais expoentes mundiais do Movimento Escola Nova, influenciando educadores de várias partes do mundo, foi John Dewey (1859-1932), autor que criticou o ensino vigente à época, concebendo-o como tradicional, intelectualista, mecânico e formal. Dewey propõe uma nova pedagogia na qual o centro do ensino seja o aluno e não o professor, com ênfase nos procedimentos e não nos resultados (TEIXEIRA, 1994).

Jacobucci (2002, p. 69), esclarece que para Dewey:

[...] cabe à escola estabelecer a vinculação entre a vida, experiência e aprendizagem e não preparar o indivíduo para a vida. Para tanto, seu fim prescreve oferecer condições para que o educando resolva, por si mesmo, os problemas decorrentes da experiência.

Influenciado pelos ideais de Dewey, Anísio Teixeira, em defesa da democracia e da ciência caracterizou-se por um humanismo tecnológico, marcando, desta forma, a educação brasileira entre os anos de 1920 e 1960, pois acreditava que a escola deve educar e não instruir apenas; formar homens livres e não homens dóceis; preparar o indivíduo para um futuro incerto vivendo com mais inteligência, tolerância e felicidade.

Para Teixeira (1994), a escola deve ser um local onde as crianças possam viver tendo bons exemplos para construir atitudes aceitáveis e senso crítico, que *“o homem educado é aquele que sabe ir e vir com segurança, pensar com clareza, querer com firmeza e agir com tenacidade”*.

Saviani (1984, p. 12), refere-se ao Movimento da Escola Nova como uma teoria pedagógica que considera o aprender a aprender mais importante que o próprio aprender, defendendo neste sentido, um tratamento diferencial a partir da descoberta das diferenças individuais, compreendendo, então, que,

[...] essa maneira de entender a educação por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica, do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contradições da biologia e da psicologia.

Na concepção de Paiva (1987), a Escola Nova ganha força nas décadas de 20 e 30 devido às lutas por mudanças no modelo educacional instalado durante o Império, que tinha como premissa a educação para elite, modelo este, que não mais respondia às necessidades da grande massa da população.

A autora (1987, p.89), assinala, ainda, que na história da educação brasileira, podemos afirmar que o final da Primeira República constituiu neste século um dos mais importantes períodos, pois,

[...] nele se delineiam mais claramente muitas das características de nossa educação popular, das idéias pedagógicas que vão orientar sua evolução, da forma como buscamos soluções para nossos problemas educativos. Nele adquire força a concepção de educação-panacéia, encobrendo os verdadeiros problemas da sociedade brasileira; nele se difunde ou fortalece uma concepção humanitarista da educação e a idéia do analfabeto como incapaz encontra sua formulação mais radical. Mas é nele, também, que essas concepções são contestadas pela versão do tecnicismo educacional sob influência dos emergentes profissionais.

Entretanto, a universalização do ensino só vai atingir índices significantes a partir da década de 50, sentindo profundamente as influências do escolanovismo, principalmente no deslocamento da função científica/instrutiva da escola. A partir da década de 1950 surge as propostas de educação integral, só que dessa feita, advogando-se sua extensão para o âmbito dos sistemas escolares.

Segundo Paro (1988, p 191), as bases de tais propostas são ainda escolanovistas, preocupadas com a formação integral, só que agora voltadas para as camadas populares, presentes, nesse momento, as mesmas preocupações da década de 1920 com a quantidade e qualidade do ensino, desta vez, porém com outra conotação, propondo-se à escola pública que se constitua não apenas como

local de instrução, mas também como local de formação integral, com ênfase nesta última.

Para o mesmo autor (1988, p. 191), nesta década ressurge a concepção de educação em tempo integral como proposta para a rede pública:

Na década de cinquenta encontramos as propostas de educação em tempo integral, só que, dessa feita, advogando-se sua extensão para o âmbito dos sistemas escolares. As bases são ainda escolanovistas, preocupadas com a formação integral, só que agora voltadas para as camadas populares.

Neste contexto as idéias de difusão do ensino elementar, importantes nos últimos anos de Império e no início da República, haviam sido deixadas de lado com a consolidação do poder oligárquico e a hegemonia do grupo agrário-comercial, diminuindo, neste sentido, a intensidade das reivindicações em favor da instrução popular, em face do precário dinamismo que apresentava a sociedade brasileira nos primeiros anos do século.

Sobre este momento, Teixeira (1994, p. 161-162, 6ª edição), manifestou a seguinte análise:

[...] O estado de São Paulo, que liderou o movimento, chegou a sugerir uma escola de dois anos e com esforço é que alguns educadores conseguiram elevá-la a quatro anos de estudo, no meio urbano, e três, na zona rural.

[...] E a escola primária, reduzida na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e de expansão de qualquer modo. Como já não era a escola da classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a buscá-la em uma verdadeira explosão de matrícula, logo se fez de dois turnos, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até, em alguns casos, a quatro.

Os pensadores educacionais da época avaliaram que o sistema de educação então vigente não estava contribuindo, tanto quanto poderia, para o avanço civilizatório e para a criação de novas mentalidades. Não era possível educar as crianças sem lhes oferecer programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho,

música, dança e educação física, ou seja, sem lhes oferecer uma educação completa e integral.

Sobre este contexto histórico, Freitas (2003), ao se referir às lutas por mudanças na educação ocorridas nos anos 20 e 30, assinala que no momento em que a escola se constituía como privilégio de uma pequena parcela da população e era voltada para a formação dos quadros dirigentes da sociedade, a tarefa educativa era realizada em período integral.

Nesta perspectiva, visando demonstrar a escola integral daquele período, Freitas se reporta à literatura brasileira, mais precisamente na obra *Memórias de um Sargento de Milícias* (ALMEIDA, 1999, p. 52-54) escrita em meados do século XIX, quando discorre que o narrador de um capítulo específico da obra faz referência ao fato de que certo personagem pertencente às camadas médias da sociedade não estará o dia todo na escola realizando seus estudos.

No capítulo se lê:

Ao meio-dia veio o padrinho buscá-lo (na escola) e a primeira notícia que ele lhe deu foi que não voltaria no dia seguinte, nem mesmo aquela tarde.
(...)
Um dos principais pontos que ele passava alegremente as manhãs e tardes em que fugia à escola era a Igreja da Sé.

A citação de Almeida ilustra um modelo de escola em tempo integral dirigido somente para as elites. Entretanto, essa não era a única forma que se apresentava a escola para as classes mais abastadas, havia também aquelas em regime de internato.

Esse modelo escolar, bastante limitado socialmente, permaneceu segundo Freitas e Galtier (2007) até a década de 20 e 30 do século XX, modificando somente, quando transformações no modelo econômico brasileiro determinaram as demandas por uma escola universal, reduzindo, então, a jornada diária, inclusive a própria duração da escola primária passa a ser questionada como uma das condições para poder estendê-la a toda a população.

O próprio texto, expresso no Manifesto dos Pioneiros, utiliza também a expressão “formação integral das novas gerações” bem como “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral” e defende a necessidade da escola aparelhar-se de forma a “alargar os limites e o raio de ação”.

Neste contexto, apesar da concepção de escola de tempo integral estar presente nos textos de Teixeira, desde os anos de 1930, para as autoras contemporâneas, Cavaliere e Maurício (2004), as primeiras experiências deste modelo de escola somente ocorreram, de fato, no Brasil na década de 1950, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, e desenvolvidas experiências em cinco escolas públicas de 1º a 4ª série do Rio de Janeiro.

Ainda conforme as pesquisadoras Cavaliere e Mauricio (2004), Teixeira foi o pioneiro na implantação e defesa do ideal de escolas de tempo integral como fator primordial para reconstrução da educação, para a instrução, orientação artística, desenvolvimento de ciências, assistência médica, odontológica, alimentar e de práticas diárias orientadas.

No discurso de Teixeira (1959, p. 84), ao inaugurar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia (21 de outubro de 1950), percebe-se proposições atuais, com destaque às novas funções atribuídas à escola, não somente às ligadas à escolarização do aluno:

E desejamos dar-lhe [à escola] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente, a criança para a sua civilização (...) E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Apreende-se da citação que as idéias de Anísio Teixeira implantadas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia vão além de uma escola integral, chega a ser uma educação integrada (Freitas, 2003), ou seja, é uma escola preocupada explicitamente em integrar outras funções sociais (saúde, segurança, etc.).

Esse modelo de educação merece uma atenção especial, pois muitos dos elementos criados nesta escola estão presentes nas experiências de jornada escolar ampliada criadas atualmente.

Das muitas realizações de Anísio Teixeira, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia, foi a que alcançou maior repercussão no Brasil e em

diversos outros países servindo de exemplo para outras instituições integrais posteriores.

As experiências e iniciativas de Anísio Teixeira são mencionadas como sendo o conjunto escolar da mais arrojada concepção pedagógica, embora construída e inaugurada em 1950 (CAVALIERE, 2007).

Durante todo o século XX, uma série de experiências educacionais da Escola Nova foram desenvolvidas em várias partes do mundo as quais apresentavam algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras da concepção de escola de educação integral sob a perspectiva da ampliação do tempo escolar.

Algumas escolas, as próprias denominações assumidas pelas mesmas, já indicavam muito de seus objetivos. Entre elas, podemos citar as "escolas de vida completa", inglesas; os "lares de educação no campo" e as "comunidades escolares livres" na Alemanha; a "escola universitária" nos EUA; as "casas das crianças" orientadas por Montessori, na Itália; a "casa dos pequenos", criada por Claparède e Bovet em Genebra; a "escola para a vida", criada por Decroly em Bruxelas, e muitas outras mais (LUZURIAGA,1990).

Assim, devido ao grande número de experiências ocorridas em nível federal, estadual e municipal no Brasil, e à multiplicidade de iniciativas envolvendo a ampliação do tempo escolar, optamos, neste trabalho, por discorrer sobre algumas experiências levando em conta seu sentido de importância histórica ou a amplitude das mesmas.

A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NAS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS

Ao pesquisarmos sobre a expansão do tempo escolar em sistemas educacionais brasileiros, tanto no que se refere aos programas oferecidos em nível federal, estadual ou municipal, deparamos com justificativas de diversas

naturezas para a implantação dos mesmos. Estas se apresentam desde ações assistencialistas, como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias. Por isso é preciso analisar cada experiência em sua dimensão concreta, para que se possa emitir juízos parciais e, quando possível, generalizáveis (CAVALIEIRE, 2009, p. 51).

Nos detivemos na investigação e descrição de algumas experiências tendo em vista o momento histórico que as gerou, as principais características e aspectos educacionais. Trata-se de experiências de grande abrangência que incidiram sobre grandes contingentes populacionais, para em seguida analisar a experiência implantada no estado de São Paulo.

Apresentamos as experiências relacionadas à educação integral, ocorridas no Brasil, seguindo a ordem cronológica de criação das mesmas:

- Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque – Bahia (1950);
- Centro de Educação Elementar – Brasília (1960);
- Ginásios Estaduais Vocacionais – São Paulo (1962);
- Centro Integrado de Educação Pública – CIEP – Rio de Janeiro (1983);
- Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC – São Paulo (1986);
- Centro de Atendimento Integral à Criança – CIAC – Nível federal (1990).

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO – BAHIA (1950)

No final da década de 1940, o governador da Bahia, Otávio Mangabeira, solicitou ao seu Secretário de Educação e Cultura, Anísio Teixeira, que elaborasse um sistema para resolver a crescente demanda por vagas nas escolas públicas daquele estado.

Neste sentido, Anísio Teixeira idealiza e inicia a construção da primeira escola de tempo integral pública - Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido popularmente como “Escola-Parque”, na década de 50.

Em seu discurso de inauguração, em 21 de outubro de 1950, na gestão do governador Otávio Mangabeira (1947 a 1951), (TEIXEIRA, 1959, p. 82) descreve como seria o funcionamento do Centro Educacional idealizado,

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física.

A Escola-Parque projetava-se como uma política pública, recebendo reconhecimento internacional. A filosofia de Anísio Teixeira fundamentava-se nas idéias de John Dewey, em que a criticidade e a liberdade de expressão transformariam a realidade, baseando-se no pressuposto de que não deveria existir separação entre a vida e a educação. Assim, propunha a ampliação do tempo escolar por meio de várias práticas educativas, como esportes, artes, iniciação ao trabalho, biblioteca, rádio, jornal, além de assistência médica, odontológica, nutricional, entre outras.

O objetivo era reestruturar o sistema educacional vigente na época para garantir a qualidade educacional a todos ampliando o tempo de permanência da criança na escola, pois para Teixeira, a educação é um direito; a educação não é privilégio; a educação de base deve ser geral e humanista; a escola pública é a máquina que prepara a democracia, neste sentido, todos devem ter acesso a uma escola pública única (TEIXEIRA, 1999).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, possuía quatro escolas-classe, de nível primário, com funcionamento em dois turnos, projetadas para mil alunos cada, e uma Escola-Parque, com sete pavilhões, destinados às chamadas práticas educativas, freqüentadas pelos alunos em horário diverso ao da escola-classe.

A Escola-Classe é uma escola parcial, feita para funcionar em turnos, e integrar-se à escola-parque. A criança freqüentava um turno na Escola-Classe e um segundo turno na Escola-Parque.

Estes pavilhões ofereciam atividades de educação física, jogos e recreação, biblioteca, teatro de arena e setores de socialização e artístico, de forma a oferecer às crianças, ambiente educativo o dia todo.

O corpo docente do Centro Educacional Carneiro Ribeiro era diferenciado. Para as Escolas-classe ministravam aulas professores primários comuns e para as Escolas-parque, os professores primários eram especializados, em música, dança, teatro, artes industriais, desenho, biblioteca, esportes e recreação.

Os objetivos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, eram,

- a- Dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;
- b- Torná-los consciente de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico;
- c- Desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros. (TEIXEIRA, 1959, p. 20).

A solução dos prédios conjugados, ou seja, as escolas-classe e as escolas-parque, que garantiria a presença da criança na escola durante os dois turnos, aparece nos textos de Anísio Teixeira desde a década de 30, em seus planos para a educação do Distrito Federal. Para Teixeira (1997 p.243),

[...] haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a freqüentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis.

Teixeira deixa claro quais eram suas intenções ao criar o Centro Educacional. Para ele, não bastava dar acesso à escola aos alunos. Era preciso mais do que isso. Era preciso formar para o trabalho e para a sociedade. Era preciso dar as mínimas condições de alimentação e saúde, acesso a esporte, cultura e lazer.

Para que o modelo de educação integral se concretizasse nas escolas, Teixeira (1959, p. 64), manifesta seu apoio ao horário integral. Para este educador,

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, estudo, de recreação e de arte.

Abaixo discorremos outra passagem em que Teixeira (1959, p 68) manifesta seu desejo em implantar o horário ampliado nas escolas,

Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

Este educador argumentava ainda, que a aprendizagem puramente verbal não era realmente aprendizagem e que somente através da experiência vivida e real é que o indivíduo aprende, integrando-o a novos comportamentos. Criticava a escola existente, o método baseado apenas na exposição oral, e na memória do que foi ensinado. Defendia uma escola brasileira para todos, e não somente uma escola voltada para poucos.

As inovações pedagógicas, implementadas nos anos 30, implicavam em uma relação intrínseca entre sociedade e escola que, naquele momento, tinha o objetivo de contribuir para a produção social de determinados valores e comportamentos que se acreditava iriam modificar a própria sociedade, através da oferta do horário escolar diário de tempo integral (GOMES, 2009).

A fundamentação teórica do Centro Educacional Carneiro Ribeiro da Bahia, foi inspiração para a construção de escola-parque também no Distrito Federal, em que Anísio Teixeira aspirava oferecer à capital federal, um conjunto de escolas “que possam constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país”. (CALEFI, 2003, p.94).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, primeira experiência em tempo integral, em meados do ano de 2010, oferece ao educando, atividades divididas em dois períodos: um turno seguindo a matriz curricular do núcleo comum e diversificado, nas Escolas-Classe e o Colégio Álvaro Augusto da Silva; e, em turno oposto, o aluno desenvolve atividades da parte diversificada do Currículo, efetivadas através dos seguintes Núcleos da Escola Parque: Informação, Comunicação e Conhecimento; Núcleo de Pluralidade Artística; Núcleo de Pluralidade Esportiva; Núcleo de Artes Visuais; Núcleo de Jardinagem; Núcleo de Alimentação; e Núcleo de Projetos Especiais.

Na gestão do Governador da Bahia, Paulo Souto (2003-2006), houve a reinauguração e revitalização do Centro Educacional Carneiro Ribeiro ressignificando, também, seu funcionamento no que concerne à criação de novos núcleos e dinâmicas das vivências efetivadas na Escola Parque, valorando os pressupostos de Anísio Teixeira e as demandas do contexto social atual⁴.

CENTRO DE EDUCAÇÃO ELEMENTAR - BRASÍLIA (1960)

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro da Bahia foi modelo de inspiração para a construção do Centro de Educação Elementar em Brasília – DF, em 1960 – ano da inauguração da cidade de Brasília.

Este projeto tornou-se realidade quando em meados de 1957, Anísio Teixeira, já no exercício do cargo de Diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, teve a incumbência de elaborar o

⁴ Fonte: www.escolaparquesalvador.com.br/noticias.html. Acesso em 28/09/2009.

plano educacional de Brasília, para o qual retoma a proposta de Escola Parque implantada em Salvador e propõe a sua generalização para o sistema educacional da nova Capital.

O referido plano, elaborado sob o título “Plano de Construções Escolares de Brasília” (TEIXEIRA, 1961, p.195-198), foi submetido ao Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, que o aprovou e encaminhou à Comissão Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) para execução.

Segundo a visão de Teixeira, a instituição escolar, diante das novas exigências impostas pela sociedade em desenvolvimento, deveria atender às necessidades de ensino e educação, e, ao mesmo tempo, à necessidade de vida e convívio social.

A estrutura física do Centro Educação Elementar compreendia um conjunto de prédios escolares destinados a abrigar um Jardim de Infância, quatro Escolas Classe e uma Escola Parque. Após o período de iniciação escolar no Jardim de Infância, para crianças de 4 a 6 anos, os alunos ingressariam na Escola Classe, destinada à educação intelectual sistemática de menores de 7 a 14 anos, e, paralelamente, complementariam a sua formação na Escola Parque, mediante participação em atividades diversificadas, com vistas ao seu desenvolvimento artístico, físico e recreativo, bem como a sua iniciação ao trabalho, perfazendo, assim, uma jornada escolar de oito horas diárias.

Esse conjunto de edifícios comporia o Centro de Educação Elementar, que abarcaria diferentes funções e objetivos, com vistas a atender a necessidades específicas de ensino e educação, assim como a necessidade de vida e convívio social. Teixeira o compara a “algo como se fosse uma universidade infantil”(1961 p.195).

Tendo em vista o desenvolvimento desse programa abrangente, o plano educacional estabelecia, ainda, que os alunos freqüentassem diariamente a “escola-parque” e a “escola-classe”, em turnos diferentes, passando quatro horas nas classes de educação intelectual e outras quatro nas atividades da escola parque, com intervalo de almoço.

Nessas condições, a educação elementar associa o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a auto-educação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto, o horário escolar se

estende por oito horas, divididas entre as atividades de estudo e as de trabalho, de arte e de convivência social (TEIXEIRA, 1961, p.197).

Cumprir lembrar que, ao formular o plano educacional de Brasília, em 1957, o educador Anísio Teixeira, pautou-se pelo projeto arquitetônico da cidade, que previa uma população de 500 mil habitantes, moradores, todos eles, independentemente do nível sócio-econômico, nas superquadras do Plano Piloto.

A pretensão era que as famílias de um deputado, de um funcionário público e de um operário residissem nas mesmas superquadras do Plano Piloto e, assim, pudessem conviver democraticamente.

A proposta não se efetivou. A maioria da população, constituída de trabalhadores que vieram ao Planalto Central em busca de trabalho e melhores condições de vida, foi colocada à margem do desenvolvimento urbano e passaram a residir em cidades satélites, especialmente criadas para esse fim. Essas cidades periféricas, também chamadas de “cidades-dormitório”, acabaram por formar um cinturão de pobreza ao redor do Plano Piloto.

Uma possível explicação pode ser buscada na contradição entre a concepção do planejamento urbanístico e a realidade.

Essa questão é colocada por Moreira (1998, p. 104), ao afirmar que:

Brasília buscava atenuar e até mesmo liquidar as desigualdades de acesso aos bens e serviços da sociedade industrial (...) se baseava em princípios mais justos e anunciava novas formas de convivência coletiva. Mas ao surgir como uma cidade de burocratas negou de imediato a cidadania aos candangos, seus construtores. Estes não podiam residir no Plano Piloto e a Comissão organizadora da Nova capital – NOVACAP acabou criando as cidades satélites para abrigar os trabalhadores da construção civil que se concentravam nos canteiros de obras do Planalto Central. A idéia subjacente á criação das cidades satélites era impedir que os obreiros se instalassem no perímetro urbano.

Tais circunstâncias, obviamente, iriam comprometer a observância de um dos princípios básicos do plano educacional, qual seja, o de concentrar as crianças de todas as classes sociais na mesma escola.

O distanciamento entre os locais de moradia tornou-se fator determinante na composição social da clientela escolar. Apenas uma parcela insignificante de filhos de operários tinha acesso à Escola Parque, ou seja, os que provinham dos

acampamentos instalados nas quadras ainda em construção, o que configurava uma permanência transitória desses alunos na referida escola.

Esse fato, sem dúvida a diferencia radicalmente da Escola Parque de Salvador, organizada para atender a população de baixa renda. No caso de Brasília, a escola pública, que deveria ser modelo para o País enquanto instituição democrática aberta a todas as classes sociais, circunstancialmente, desfigurou-se, voltando-se para a elite.

Em 1961, com o aumento da demanda, já se reclamava a construção de uma segunda Escola-Parque em Brasília, de modo a possibilitar o funcionamento de mais um Centro de Educação Primária.

No entanto, com a saída de Juscelino Kubitschek, as obras públicas ficaram praticamente paralisadas em Brasília durante o governo Jânio Quadros. Somando-se a isso, havia também oposição de natureza conceitual e filosófica ao plano proposto por Anísio Teixeira (SILVA, 1993).

Em 1962, foram introduzidas as primeiras mudanças no funcionamento da Escola Parque, quais sejam: redução do período de permanência dos alunos na instituição, para 2 horas, e redução da jornada de trabalho do professor, para 6 horas, sob a justificativa de que essa medida possibilitaria a incorporação de mais uma escola classe sem aumentar o número de professores.

Ao pronunciar-se a respeito, Anísio Teixeira foi categórico. Diz que o próprio plano de Brasília não está funcionando em condições adequadas e que o crescimento da matrícula já começa a por em perigo o programa em sua integridade e a instaurar a escola de tempo parcial e semiparcial (1962 p.30).

Segundo Calefi (2003), das vinte e oito Escolas-Parque, previstas inicialmente, apenas cinco foram construídas. Seus objetivos iniciais foram reduzidos e sua experiência não teve continuidade nos termos propostos conforme o projeto inicial. Para a autora, Isto se deve, muito provavelmente por razões de natureza ideológica e, principalmente, por razões de ordem econômica.

GINÁSIOS ESTADUAIS VOCACIONAIS – SÃO PAULO (1962)

Depois da experiência baiana, os Ginásios Estaduais Vocacionais (1962-1969) se caracterizaram pela busca de construção de um novo mundo, em que liberdade de participação social e política estavam sendo afloradas pelos movimentos populares ao buscar garantir o espaço público democrático no país. A proposta dos Ginásios Vocacionais era de renovar o ensino secundário do Estado de São Paulo, destacando a permanência do aluno na escola em tempo integral.

Para Ferreira (2003) as classes experimentais inspiraram a criação dos Ginásios Vocacionais no Estado de São Paulo, experiência que surgiu no período em que importantes discussões e debates estavam sendo realizados no Brasil no final de 1950 e início de 1960 do século XX.

No entanto, é importante ressaltar que as questões acerca do ensino secundário no Brasil também já apareciam nos debates realizados na Primeira República. Nagle (1974, p. 143), afirma que esta modalidade:

[...] expressava um conceito preparatório, imediatista. Num esforço de solução do duplo problema – aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário -, a República entra, com efeito, num período de contínuas reformas, experimentando, de Benjamim Constant a Maximiliano, diversas medidas: exame de madureza, equiparação, exame vestibular, exames de preparatórios – num processo que oscila entre o regime de oficialização e o de desoficialização.

Modernizar o Estado, promover o desenvolvimento nacional, aumentar a participação política através da promoção de mudanças sociais via educação, estavam na pauta das discussões da época. (TAMBERLINI, 2001, p.13).

O modelo dos Ginásios Vocacionais - ensino de tempo integral para jovens de ambos os sexos, com idade para ingresso de 11 a 13 anos - foi fruto de várias inspirações e experiências educacionais desenvolvidas dentro e fora do país.

Ferreira (2007, p. 201) esclarece que a idéia do que seriam as “classes experimentais” teve início em um encontro realizado no Consulado Francês, em 1950, quando foi convidado um grupo de brasileiros, entre eles o professor Luis Contier, diretor do Instituto de Educação *Alberto Conte*, em Santo Amaro, para fazer um estágio nas chamadas *Classes Nouvelles* ou *Classes experimentais*.

Segundo Tamberlini (2001), as *classes experimentais* foram fundamentais para a criação dos Ginásios Vocacionais, que se constituíram em experiência ímpar na esfera da educação pública. Para esta mesma autora, os Ginásios Vocacionais tinham uma concepção de totalidade do processo educacional, já que não dissociavam escola e vida, partiam da realização de uma pesquisa de comunidade nos locais onde as escolas seriam implementadas para proceder à elaboração de um currículo norteado por uma filosofia e concebido como um todo do processo educativo e não como um rol de matérias, uma vez que se acreditava que o processo educativo, por sua natureza, apresenta situações globais e integradas.

A experiência dos Ginásios Vocacionais apresentou como um trabalho significativo, porém de curta duração, oito anos (1962 a 1969). Durante sua idealização, foram implantadas seis unidades: uma na capital de São Paulo, outra na grande São Paulo, especificamente em São Caetano do Sul, e quatro no interior, nas cidades de Batatais, Americana, Rio Claro e Barretos.

Segundo Calefi (2003), a experiência dos Ginásios Vocacionais vicejou em um período em que se buscava a construção de um novo mundo, acreditando-se que a promoção de mudanças sociais se consolidariam através da educação. Os Ginásios Vocacionais destacavam a importância do atendimento em tempo integral, propondo uma renovação do ensino secundário no Estado de São Paulo.

Os Ginásios Vocacionais eram estruturados em quatro anos e apresentavam um currículo diferenciado, dividido em duas etapas de dois anos: a Iniciação Vocacional, constituída por duas séries escolares, desenvolvidas em dois anos letivos e o Ginásio Vocacional completo, constituído pelas quatro séries. Fruto de várias inspirações e experiências educacionais desenvolvidas dentro e fora do país, a intenção era oferecer aos alunos, uma formação geral, além da habilitação profissional no ensino secundário.(TAMBERLINI, 2001).

Os Ginásios Vocacionais são considerados por acadêmicos como Tamberlini (2001), Marques (1985) e Jacobucci (2002) como uma experiência de educação pública de qualidade, onde floresceu a busca da formação crítica do educando, por meio da qual passou a desempenhar o papel de agente de transformação social e política dentro da sociedade onde estava inserido.

Os primeiros Ginásios Vocacionais no Brasil foram criados em 1962: Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha em São Paulo, Ginásio Vocacional Cândido Portinari em Batatais e Ginásio Vocacional João XXIII, em Americana. No ano seguinte ocorreu a instalação do Ginásio Vocacional Chanceler Raul Fernandes em Rio Claro e o Ginásio Vocacional Embaixador Macedo Soares em Barretos. Após este período houve a extensão de atendimento, com a abertura de cursos noturnos no Ginásio Vocacional de São Paulo e a abertura de um novo Ginásio Vocacional em São Caetano do Sul, no entanto, este funcionava em meio período.

Os objetivos gerais dos Ginásios Vocacionais, conforme o Decreto 38.643/61 foram: proporcionar cultura geral, explorar as aptidões dos educandos e desenvolver suas capacidades, dando-lhes iniciação técnica e orientando-os em face das oportunidades de trabalho e para estudos posteriores.

Com a instalação da ditadura no país, a experiência se enfraqueceu, pois atentava contra a segurança e ordem nacional, uma vez que tinha como objetivo a formação de alunos críticos, o que não era compatível com os objetivos do regime militar.

Para Calefi (2003, p. 102), o período histórico em que se deu esta experiência, foi marcado por questionamentos profundos e grandes transformações tanto no Brasil como no mundo. A autora assinala ainda, que,

A experiência, longe de se adaptar ou se conformar às exigências do momento, sucumbiu ao poder político da ditadura que se instalava, afinal levar os alunos a serem críticos poderia por em risco o regime militar, atentando contra a segurança e ordem nacional. Por esta razão, no final do ano de 1969, em uma mesma data e horário, todas as escolas foram invadidas pela polícia, professores foram presos e materiais apreendidos. Daí por diante a experiência não mais vicejou, sendo absorvida pela rede, e transformadas em escolas convencionais, alguns anos depois.

Em 5 de junho de 1970 é publicado o decreto estadual nº 52.460, extinguindo o ensino renovado em todas as escolas estaduais. A partir deste decreto, pedagogicamente, as escolas passam a se subordinarem à Divisão de Assistência Pedagógica, e, administrativamente, subordinadas ao Departamento Regional de Educação da Grande São Paulo. Neste sentido, o projeto à deriva do interesse de outro grupo político, muda os rumos, fadando muitas vezes, como neste caso ao insucesso.

CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA – CIEPs – Rio de Janeiro (1983)

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) surgem depois de quase duas décadas dos Ginásios Vocacionais e são apresentados como uma experiência brasileira de escola pública de tempo integral. Implantados no Estado do Rio de Janeiro em 1983, ao longo de duas gestões do governador Leonel Brizola, por meio do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994), representaram uma das experiências mais abrangentes da época, pois, contaram com a construção de 506 unidades escolares, em um período de quatro anos de governo, cujo projeto arquitetônico foi desenvolvido por Oscar Niemayer⁵.

Para Cavaliere e Maurício (2004, p. 23),

[...] embora nos textos oficiais do Programa dos Cieps apareçam incorporações de um discurso típico do materialismo histórico, como também do pensamento de Paulo Freire, a predominância, que se revela nos textos de Darcy Ribeiro, seu idealizador, e nas

⁵ Arquiteto brasileiro considerado um dos nomes mais influentes na Arquitetura Moderna Internacional, nascido em 15 de dezembro no Rio de Janeiro. Seus trabalhos mais conhecidos são os edifícios públicos que projetou para a cidade de Brasília. Disponível em: www.utl.pt/admin/imagesuploaded/SINTESE.pdf. Acesso em 29/09/2010.

proposições concretas, segue de perto a tradição do pensamento de Anísio Teixeira.

O Programa Especial de Educação (PEE), que implantou o horário integral em escolas públicas do Rio de Janeiro, foi criado no período de retomada da democracia no Brasil. Época de intensa agitação política, com reorganização de entidades representativas da sociedade civil, por um lado, e atentados da direita, por outro: entre 1978 e 1982, fim da censura prévia e do AI-5; Lei da Anistia e retorno da eleição direta para governadores, após 18 anos.

Segundo Coelho e Cavaliere (2003), das experiências sobre educação integral, os CIEPs foram amplamente estudados, despertando o interesse quanto à possibilidade (ou não) de estendê-la a toda rede pública de ensino. A divulgação do número de construções de unidades dos CIEPs causou muitos questionamentos na época por parte da imprensa, uma vez que o número levantado por ela não correspondia aos números oficiais.

A estrutura desse modelo de escola exigia uma gama de profissionais ancorados numa extensa rede de apoio, visando sua manutenção dentro dos padrões satisfatórios para o atendimento dos alunos. Situados em bairros que concentravam a população mais carente do município, ofereciam um atendimento de nove horas diárias, com capacidade para abrigar até 1.000 alunos (GOMES, 2009).

A proposta do CIEPs foi criticada por ser populista (PAIVA, 1985), pela inviabilidade de universalização da escola de horário integral (PARO, 1988), por ser clientelista (LEAL, 1991), pelos seus altos custos e pela ociosidade dos alunos durante longo período do dia (PERISSÉ, 1994).

Alguns teóricos, porém, também apontaram aspectos positivos, como a satisfação dos pais (PARO, 1988), o horário integral do professor que permitia momentos para o planejamento, a elaboração de materiais e formação continuada (PARO, 1988; BRANDÃO, 1989).

O fundamento da proposta baseou-se, de certa forma, na experiência baiana, mas era ambiciosa no que se referia à abrangência. O projeto previa de 35 a 40 aulas semanais, incluindo as aulas de educação física, recreação, artes e sessões de estudo dirigido, numa ação integrada que objetivava elevar o

rendimento global de cada aluno (RIBEIRO, 1986, p. 42). Buscava, neste sentido, atender não apenas a função instrucional, mas também outras funções sociais que a escola vinha incorporando historicamente.

Para Cavalieri (2002, p. 12),

Tratava-se da idéia de que o tempo ampliado, se posto à serviço não apenas da dinamização e intensificação das atividades de ensino-aprendizagem estrito-senso, mas também da vivência de um conjunto de experiências definidas como culturais, esportivas e artísticas, possibilitando às crianças das classes desfavorecidas, além da superação do renitente fracasso escolar, o ingresso num universo cultural mais amplo e propiciador de percursos emancipatórios.

Leonardos (1991) aponta que nos CIEPs os alunos tinham possibilidade de contato com mais experiências educacionais e, em relação aos alunos de uma escola de tempo parcial, localizada na mesma comunidade, um domínio significativo quanto à oralidade e um desempenho mais homogêneo em relação à leitura e à produção de textos.

Segundo o idealizador dos CIEPs, Darcy Ribeiro, a educação é um processo dinâmico e cultural. O discurso oficial considera que “o fator crucial do baixo rendimento escolar reside na exigüidade do tempo de atendimento dado às crianças” (1986, p. 35), isto porque pune especialmente as crianças das classes desfavorecidas.

Podemos considerar que na concepção de Ribeiro, a escola privilegia o aluno já privilegiado e que o fracasso ocorre pelo fato de que a escola não atribui um tratamento diferenciado às crianças vindas dos baixos estratos sociais.

Para Silva (1993), a política educacional contida nos CIEPs tem dois grandes méritos: o de colocar a educação como prioridade e o de tentar atender a uma grande demanda social. Para a mesma autora, as diferentes alterações da proposta original ressaltam duas condições corriqueiras da educação brasileira: a de ser vulnerável à instabilidade das políticas públicas na área e a inexistência de avaliação dos eventuais méritos de suas propostas.

Paro (1988), em seu estudo sobre os CIEPs argumenta que não é possível estender a escolaridade, tendo em vista a situação precária em que se encontra o ensino público e que a simples extensão da escolaridade diária não garante o

funcionamento ótimo da escola, alertando que os altos custos da escola de horário integral e as propostas que priorizam a solução de problemas sociais não têm caminhado na direção da universalização da escola. Em sua investigação, atribui o fato à idealização da criança, por parte da escola, muito longe do perfil encontrado nas classes populares.

Ao tomar posse do governo do Rio de Janeiro, o Governador Moreira Franco, apoiado por vários intelectuais, decidiu excluir as Escolas de Tempo Integral justificando-se através da idéia de igualdade de condições para todas as escolas, alegando a inviabilidade do Tempo Integral para toda a rede. Já em 1986 houve a transferência de 101 CIEPs, da capital do Rio de Janeiro para a rede municipal de ensino. Com isso, alguns CIEPs foram fechados, os que ainda não funcionavam no início do governo de Moreira Franco foram abandonados e houve o desmonte do horário integral.

Segundo CALEFI (2003), em 1991, com a eleição para o Senado de Darcy Ribeiro e a reeleição de Leonel Brizola para o Governo do Rio de Janeiro, foram realizados trabalhos de recuperação dos CIEPs desativados, sendo ainda construídas novas unidades. No ano de 1994 a meta de construção dos CIEPs foi atingida chegando a marca de 506 Unidades. Com o estigma de “Escola de pobres” e “Brizolão” os CIEPs foram desativados em 1995, pelo então governador Marcelo Alencar, causando grandes discussões

O programa dos CIEPs, para Cavaliere (2009), atravessou inúmeras dificuldades e diferentes governos, porém o horário integral sobreviveu em parte das escolas, embora o projeto original em seu conjunto tenha se perdido ao longo dos eventos políticos. Na rede estadual que ainda administra 359 CIEPs dos 500 construídos, o horário integral foi mantido em parte deles. Nos municípios menores, onde existem de 1 a 3 CIEPs, o horário integral quase sempre permaneceu nas turmas de primeiro segmento do ensino fundamental. Nas regiões metropolitanas do Grande Rio, cerca de metade dos CIEPs manteve pelo menos algumas de suas turmas em tempo integral, em geral também do primeiro segmento.

Essa experiência gerou inúmeras pesquisas, tendo então uma grande quantidade de material disponível para estudo, contando ainda com um Núcleo de

Pesquisa⁶ voltado para a investigação dos problemas específicos da escola de tempo integral, reunindo três universidades públicas⁷ no Rio de Janeiro.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA – PROFIC – São Paulo (1986)

O PROFIC, programa desenvolvido em alguns municípios do estado de São Paulo, entre 1986 e 1993, visou a ampliação do tempo das crianças na escola se tornando polêmico na medida em que pretendeu redefinir a função da escola. Segundo Mendes Jr. (1991), de instituição voltada para a instrução da criança, pretendeu-se sua transformação em instrumento de proteção à mesma, de maneira a enfrentar definitivamente e de forma plena o problema do menor, em especial do de baixa renda.

Sua implementação pode, para efeitos de melhor compreensão, ser dividida em três fases: a implantação (1986); a expansão (entre 1987 e 1989); e finalmente, o declínio e a extinção (de 1990 a 1993).

Giovani e Souza (1999) assinalam que o PROFIC foi a primeira experiência de educação em tempo integral que se utilizou da parceria como uma estratégia explícita e deliberada para o aproveitamento de recursos preexistentes. Outra característica reside exatamente na forma encontrada para a utilização dos recursos disponíveis: muito cedo, na sua implantação, foi banida a idéia de construção de prédios, salas de aula e congêneres.

Especialmente nos primeiros anos de vigência do programa, a cooperação com as Prefeituras Municipais e com as entidades assistenciais foi decisiva. Ao contrário de outras experiências vivenciadas no Brasil, o PROFIC buscou

⁶ NEEPHI – Núcleo de Estudos Escola Pública de Horário Integral – sediado na Universidade do Rio de Janeiro – UNI-Rio.

⁷ UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UNI-Rio (Universidade do Rio de Janeiro) e UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro).

deliberadamente parceiros no chamado terceiro setor⁸ e no nível mais descentralizado do poder público: o município.

Em 1986, ao final do Governo Franco Montoro, ocorreu mudança no Secretariado. Indicado pelo governador, assumiu o professor José Aristodemo Pinotti, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que planejou um projeto de atendimento integral da criança e do adolescente, anteriormente à sua posse. Apoiado num pequeno grupo de educadores e técnicos, ao assumir, o novo Secretário já dispunha da primeira versão do projeto PROFIC.

Neste programa, em virtude das propostas serem diversificadas, atendendo as diferentes realidades regionais, a extensão do horário foi administrada em geral, sem ligação com a sala de aula, podendo o tempo complementar variar de acordo com o interesse do aluno, da necessidade da comunidade e da possibilidade da entidade na qual se desenvolvia a experiência.

As atividades eram diversificadas, podendo, de acordo com o interesse, ir desde práticas de esporte, aulas de artesanato, aulas de recuperação e reforço escolar. Em alguns casos, havia a preocupação em inovar atividades comuns, procurando, assim, alternativas mais atuais.

Para melhor elucidar essas considerações, destacamos os objetivos do PROFIC:

- a transformação conceitual e prática da escola de ensino fundamental, gradualmente, de instituição dedicada à instrução formal da infância em instituição dedicada à formação integral da criança;
- a transformação conceitual e prática da pré-escola, gradualmente, de instituição dedicada à preparação para a alfabetização em instituição dedicada à formação integral da criança;
- a ampliação do período de permanência da criança na escola de primeiro grau, em decorrência dessa transformação;
- estabelecimento, de maneira direta ou indireta, de uma rede de pré-escolas no estado, de modo a atender, de maneira integral e integrada, a criança até os seis anos de idade;

⁸ Entende-se por terceiro setor a conjugação entre o Estado e o segmento da iniciativa privada.

- a criação de condições para que o período de permanência da criança na pré-escola possa corresponder ao período de trabalho dos pais;
- a criação de condições para que as mães, especialmente aquelas de classes mais pobres, possam estar presentes junto de seus filhos, amamentando-os, se possível, nos dois primeiros anos de vida da criança;
- a cooperação com entidades públicas e privadas no sentido de encontrar fórmulas para resolver o problema do menor já abandonado.

Esses objetivos definiram as estratégias diretas (execução de projetos dentro da rede de ensino oficial do estado) e indiretas (convênios com Prefeituras Municipais do estado e entidades assistenciais privadas), persistindo sempre a idéia de integralização do atendimento, com base na extensão de seu tempo e de atividades complementares à instrução.

O PROFIC, segundo Giovanni e Santos (1999), foi inicialmente articulado em torno de quatro projetos que procuraram dar uma cobertura à criança, desde sua fase anterior à entrada nas instituições de ensino até completar os 14 anos. Tentou definir também uma política de atenção ao menor já em estado de abandono, atendendo crianças “de rua”, infratoras ou não.

Tais atividades que conformam a atenção integral foram postuladas como sendo: aulas regulares, alimentação, reforço escolar e atividades diversificadas. Além disso, as “ações voltadas para a saúde individual e coletiva” constituiriam uma preocupação constante (LIMA, 1987 c, p. 24).

Este Projeto envolvia parcerias com as Secretarias da Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura e Esportes e Turismo, as quais desenvolviam atendimento à criança fora do período normal de aulas e tinham como principal objetivo ampliar o tempo de permanência das crianças mais pobres na escola e contribuir para a melhoria do seu desempenho escolar.

Instituído pelo decreto nº 25.469/86, este programa incluía como forma de realização de seus objetivos, a celebração de convênios com os municípios interessados em participar do mesmo, por isso não havia um único modelo pré-estabelecido para o desenvolvimento do programa, já que sua adoção se fazia por adesão onde diferentes instituições poderiam participar, assim sendo, não era possível criar regras homogêneas de trabalho.

Dentre as cidades que aderiam ao convênio, implantando o PROFIC, consta Assis-SP, município sede da Diretoria Regional de Ensino, *lócus* desta pesquisa.

Conforme Paro (1988, p. 145), o objetivo do PROFIC, em Assis,

Era que essa clientela atendida pelo PROFIC pudesse desfrutar de outras opções além das tradicionalmente oferecidas. Por isso, pensou-se em implantar um programa que desenvolvesse atividades que não fossem pura repetição do que os alunos faziam na escola e que também não se aproximassem “do lugar comum”, do futebol, das coisas já desenvolvidas nos bairros. A idéia era enriquecer essas opções de recreação com linguagem e técnica ainda não conhecida pelos alunos, por exemplo: fotografia, silk-screen, impressão, vídeo, microcomputador etc.

Apesar de rejeitado inicialmente pela rede estadual de ensino, o PROFIC conseguiu manter-se até 1993 com oscilações e descontinuidades graças à militância de alguns grupos no interior da administração central da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e de participantes do Programa na rede pública de ensino.

CENTRO INTEGRADO DE ATENÇÃO Á CRIANÇA – CIAC – Brasil (1990)

O projeto CIAC criado a partir de 1990 pelo presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) como parte das políticas sociais de seu governo, visava desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes (SOBRINHO; PARENTE, 1995).

Este novo programa, combina características do PROFIC e dos CIEPs e tem como temática a educação integral, no entanto, não mais restrita ao Estado do Rio de Janeiro ou São Paulo, mas em nível da União, sob o patrocínio da Legião Brasileira de Assistência, Ministério da Saúde e Ministério da Criança.

Em 1991, o presidente Fernando Collor de Melo anunciou o *Projeto Minha Gente* que previa a implantação de 5.000 escolas de ensino fundamental em

horário integral no país e que abrigariam 6 milhões de crianças e jovens e 500 mil adultos na alfabetização no período noturno. Segundo Mauricio (1995 b) “supostamente pondo termo ao déficit do ensino fundamental”.

Nessa escola, as crianças permaneciam por oito horas por dia, estudando, jogando e aprendendo. Além de três refeições oferecidas por dia, os alunos receberiam assistência médica, dentária e educação sobre higiene básica.

Com a inauguração do primeiro Centro Integrado de atenção à Criança - CIAC, em outubro de 1992, muitos educadores de todo o país desejavam ser contemplados com uma unidade educacional do CIAC em seu Estado, visto o grande poder de atração à proposta pedagógica que este projeto defendia a princípio.

Em decorrência do *impeachment* sofrido pelo presidente Collor causando sua saída, o projeto é assumido pelo vice-presidente da República, Itamar Franco (1992), que passa tal incumbência ao Ministério da Educação. A partir de então, o projeto é denominado de Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA – que buscava articular-se com órgãos federais, estaduais, ONG's e organismos internacionais para o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente. Desta forma, os CIACs passaram a ser denominados CAICs – Centro de Atenção Integral à Criança.

O Programa tomou os CAICs, construídos ou em construção no País, como base inicial para implementação de sua estratégia. Disseminou a noção de que CAIC não é escola, porém um centro voltado para a prestação de todos os serviços essenciais ao pleno desenvolvimento da infância e juventude. E de que as crianças e os adolescentes devem considerar-se o centro de tudo, fazendo convergir para eles, de forma integrada, oportuna e eficientemente estruturada, os serviços sociais necessários a sua formação.

Essa mudança deve-se à ênfase dada pelo MEC à “pedagogia de atenção integral”, e que na denominação adotada pelo *Projeto Minha Gente* (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do Centro Integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral, que requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 10).

Na prática, essa mudança não alterou muito a concepção do projeto, que manteve basicamente a mesma estrutura física. A intenção da mudança é que para o atendimento integral utilizar-se-iam estruturas físicas já existentes, apenas se faria uma ação integrada com elas.

Quanto ao financiamento, o PRONAICA era compartilhado entre o governo federal (construção dos CAIC's), os Estados (recursos humanos) e municípios (aquisição do terreno e manutenção).

Ao manter as crianças envolvidas o dia todo nos CAIC's, o projeto tinha dois objetivos: oferecer àquelas famílias marginalizadas pela estrutura econômica, condições mínimas para que seus filhos freqüentassem a escola, onde lhes era oferecido o que a sua família não teria condições de proporcionar: comida, vestuário (uniforme), assistência médico-odontológica, etc. e evitar que essas crianças se lançassem precocemente no mercado de trabalho (sub-empregos). Os dois objetivos unificaram-se na tentativa de diminuir o índice de evasão e repetência escolar, sem, no entanto, considerarem os motivos que realmente levavam essas famílias a se tornarem marginalizadas pela sociedade.

Segundo Ferreira (2007a), mais uma vez a educação estava à mercê de políticas pensadas em gabinetes de órgãos centrais da administração pública. O papel dos professores foi de receptores passivos de pacotes prontos com uma concepção político-pedagógica, cujas práticas apresentavam-se dicotomizadas do seu corpo teórico, uma vez que os elaboradores da ação não se encontravam na linha de execução, ou seja, na escola.

Em janeiro de 1995, o Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), extinguiu a Secretaria Especial do Ministério da Educação que gerenciava a implementação dos CIAC's nas unidades federativas passando esta responsabilidade aos domínios dos governos estaduais e municipais.

A maioria desses governos não preservou a proposta inicial, apenas aproveitou a estrutura física para abrigar alunos no sistema convencional de educação.

É inegável, segundo, Freitas e Galtier (2007), que o projeto dos CAICs ajudou, em muito, a difundir a idéia de uma escola pública de tempo integral. Os CAICs juntamente com os CIEPs do Rio de Janeiro, constituem a realização em

grande escala de um projeto que era visto como impossível, apesar dos problemas e limites.

Ao historiar brevemente sobre o contexto dos vários projetos educacionais implementados no Brasil a partir da década de 1950 e que recorreram à ampliação do tempo escolar, podemos apontar que além da materialização dos mesmos se apresentarem de diferentes maneiras, muitos deles não atingiram plenamente seus objetivos. No entanto, tais experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa – mais tempo na escola e no seu entorno – quanto uma dimensão qualitativa – a formação integral do ser humano – (GADOTTI, 2009, p. 33).

Entendemos que fatores como a instabilidade política, a ausência de mecanismos de fiscalização, avaliação e informação por parte da sociedade civil, podem ter interferido nos rumos de cada projeto.

Segundo Cavaliere e Maurício (2007), a ampliação do tempo escolar proposta por estas experiências se basearam em argumentos que vão desde as práticas de democráticas, visando uma educação reformadora, até ideais eleitoreiros com predomínio da preocupação assistencial sobre a pedagógica.

Para Palma Filho (2005), os projetos sobre ampliação do tempo escolar no Brasil foram grandes vitrines políticas, pois à custa de muita propaganda nos meios de comunicação, convenciam a população de que eram a solução na direção da melhor qualidade para a educação pública, favorecendo ainda mais o clientelismo político.

Arroyo (1988), ao discorrer sobre as funções que as escolas de tempo integral assumiram ao longo da história, destacou seu caráter de instituição total, em que se valorizavam mais a socialização do que a instrução. Alertou para a percepção negativa da pobreza que estas instituições destinadas a salvar os filhos dos trabalhadores pobres têm, mostrando quão violenta pode ser a relação pedagógica. Apesar disso, reconhece que a escola de horário integral pode ter um papel a cumprir na nossa sociedade.

A década de 1980 foi marcada pelo retorno das experiências de escola pública de tempo integral, com iniciativas governamentais que ocorreram após o longo período da ditadura militar quando grupos políticos progressistas passaram

a influir na administração pública estabelecendo novos rumos para as políticas educacionais brasileiras, e, dentre elas, as educacionais.

Pode-se notar que a partir desta mesma década a extensão do tempo diário de escolaridade, seja para aliviar o grau de pobreza de crianças oriundas das classes trabalhadoras, seja para melhorar a qualidade e produtividade do ensino oferecido pela escola pública, segundo nos revela Ferretti; Vianna e Souza (1991, p. 6), surge em números significativos.

Exemplo disso são as diversas experiências ocorridas em estados e municípios que contemplam a ampliação da jornada escolar das crianças, como é o caso de experiências recentes em Americana-SP (1990); Programa de Educação em Tempo Integral (2001) em Apucarana-PR; Programa Salas Integradas (2004) em Palmas-TO; Programa Aluno em Tempo Integral – Belo Horizonte-MG (2005); Nova Iguaçu-RJ (2006); Programa Escola Integrada (2004) em Santa Catarina- RS; Programa Aluno de Tempo Integral (2004) em Minas Gerais e Programa Segundo Tempo no estado do Maranhão (2007).

É necessário, neste contexto levar em conta que a escola sofre constantes transformações e desta forma, seus espaços de socialização também se transformam. Segundo Freitas (2003), a rua, que foi no passado espaço privilegiado para a criança brincar e se socializar, hoje já não oferece as condições para isso, por conta da insegurança que nos envolve. Neste sentido, a escola tem se configurado no principal espaço de lazer e socialização para as crianças que não têm acesso ao mesmo fora dos muros escolares. Essa é uma das demandas sociais da escola de tempo integral, destinada às classes menos favorecidas, um espaço para a prática de atividades desportivas, culturais, dança, teatro e de lazer.

As experiências brasileiras citadas neste trabalho, segundo Moll (2009a), e certamente outras ainda sem registro na história da educação, contribuíram e/ou contribuirão para um imaginário em que se vislumbra uma escola viva, pulsante e em contato com o seu entorno e em diálogo com os seus estudantes.

Entendemos que estas experiências materializadas ao longo das últimas décadas no Brasil tiveram como princípios e fundamentos a ampliação do tempo escolar com vistas a proporcionar às crianças uma educação integral. Entretanto, sofreram influências políticas partidárias, no momento em que demonstram

continuidades e interrupções. O ideal seria se os rumos tomados pelas políticas públicas educacionais de tempo integral, fossem direcionadas pela sociedade que delas se beneficiam, e não pelas iniciativas de grupos políticos partidários.

Neste contexto, diante da investigação sobre estas experiências, nos propomos no próximo capítulo discorrer sobre a implantação da *Escola de Tempo Integral* no Estado de São Paulo, programa que se configura no objeto desta pesquisa.

CAPITULO II

O PROGRAMA *ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL* NO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo, descrevemos o processo de implantação e implementação do programa Escola de Tempo Integral na rede pública de ensino do estado de São Paulo, sob a ótica de seus idealizadores. Procuramos demonstrar, a intencionalidade legal preconizada nos documentos oficiais propostos pela SEE, destacando os cinco eixos que compreendem as oficinas curriculares que compõem as disciplinas do currículo básico do ensino fundamental – ciclo II, das escolas de tempo integral.

A ideia de educação em tempo integral, entendida como ampliação da jornada escolar, aponta para um consenso expresso no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8069/90), na LDBEN (9394/96) e no Plano Nacional de

Educação - PNE (Lei nº 10.172/01), sobre a necessidade de ampliar progressivamente o atendimento das crianças em regime integral para fazer frente aos desafios da modernidade.

Na Lei 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente, é explicitado o direito da criança e do adolescente à proteção integral e a uma política de atendimento dos seus direitos e necessidades, concretizado por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais. O artigo 34 da LDBEN/96, conforme já citado no capítulo anterior, destaca a necessidade de uma jornada mínima de quatro horas diárias e uma ampliação de tempo de permanência do aluno na escola. Nesta mesma direção o PNE/01 ressalta em seu texto os resultados positivos possibilitados pela jornada escolar em tempo integral.

Neste sentido, amparado por indicações legais, o governo do estado de São Paulo anunciou, para o ano letivo de 2006, a adesão de 508 escolas públicas, distribuídas entre as noventa e uma Diretorias de Ensino do Estado, oferecendo jornada escolar ampliada de cinco para nove horas diárias. Isto significa 9% do total das escolas que compunham a rede estadual⁹ naquele momento.

Cavaliere e Maurício (2007) observam que a jornada escolar, em todo o Brasil, apresenta uma nítida tendência evolutiva no sentido de maior tempo de permanência das crianças e jovens na escola. Aponta que quanto à organização escolar em turnos de mais de cinco horas, o estado de São Paulo apresenta, em 2006, um notável crescimento de 31,3% das matrículas de educação fundamental, contra 5,8% em 2004.

Para os proponentes deste programa, o objetivo da implantação da jornada em tempo integral foi oferecer aos alunos da rede pública do estado de São Paulo uma formação integral, que contemple tanto os conhecimentos tradicionais quanto os conhecimentos artísticos e que se direcione para o desenvolvimento de uma personalidade criativa e cidadã.

⁹ A rede estadual de ensino de São Paulo contava com 5.598 escolas (SEE/CEI, julho, 2006).

Ao justificar a criação do Programa ETI, os órgãos centrais da SEE se reportam às diversas transformações econômicas, políticas e culturais que acabaram por moldar novas formas de comportamento e novas formas de relações sociais. Para estes,

A globalização e o advento das novas tecnologias de informação, como a internet, mudaram a forma que temos de nos relacionar e de nos comportar. Os estudantes que hoje ingressam na escola pública representam essa nova geração que traz novos desafios e novas responsabilidades para a educação pública. Esses desafios ultrapassam – e muito – os compromissos e funções que a escola pública cumpriu em outras épocas (SÃO PAULO/CENP, 2006).

Desta forma, entendem a ampliação do tempo escolar como necessária para preparar os alunos para viverem nesse novo contexto social marcado por uma dinâmica cada vez mais rápida na troca de informações, e criação de novos conhecimentos e novas tecnologias, em suma, a globalização.

A escolarização, função principal da escola, em nossa concepção, parece não ser suficiente, no discurso dos idealizadores da ETI, para formar cidadãos sujeitos de direitos e deveres, e neste sentido, a escolarização compartilha espaços para questões como higiene, cultura, valores, alimentação saudável.

UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Segundo o dirigente regional de ensino de Assis, no momento da entrevista, “o programa *Escola de Tempo Integral* na rede estadual paulista não fora objeto de discussão coletiva entre os educadores antes de ser implantado, e sim proposto às Diretorias de Ensino, em reunião ocorrida na primeira semana do mês de dezembro de 2005, entre o secretário estadual da educação, Gabriel Isaac Chalita, e os noventa e um dirigentes regionais de ensino da Coordenadoria de Ensino do Interior – CEI e Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana e Grande São Paulo”.

A partir de então, cada dirigente regional de ensino deveria chegar em suas diretorias de ensino com o propósito de divulgar o programa às suas escolas jurisdicionadas, à equipe de supervisores e PCOPS, lembrando sempre que se

trata de um novo programa, mas que sua adesão ou não ao mesmo era prerrogativa das equipes escolares.

Oficialmente, o Programa Escola de Tempo Integral foi anunciado para todo Estado de São Paulo em 08 de dezembro de 2005 por meio de videoconferência proferida pelo governador Geraldo Alckimim e pelo secretário estadual da educação. Ambos discursaram sobre os princípios e diretrizes deste programa e seus benefícios à toda comunidade escolar, no momento em que teriam mais tempo para o estudo.

Para os idealizadores do programa a ampliação do tempo de permanência do aluno nas escolas causaria impacto financeiro e pedagógico às escolas que o aderissem, porém esta adesão deveria acontecer por espontânea vontade de sua equipe gestora com anuência do Conselho de Escola - órgão colegiado responsável pela gestão da escola, em conjunto com a direção, representado pelos segmentos da comunidade escolar, pais, alunos, professores e funcionários.

Consta na intenção do novo programa oferecer, aos alunos do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, dois períodos de ensino envolvendo três refeições diárias (lanche da manhã, almoço e lanche da tarde) e dois intervalos de vinte minutos cada. Ao apresentar o programa Escola de Tempo Integral, por meio de videoconferência proferida em dezembro de 2005, o secretário Gabriel Chalita ressaltou que o Governo do Estado dá mais um passo decisivo para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos.

Segundo Chalita (2005)

Estamos investindo no que é essencial que é o ser humano. Ao estender o tempo de permanência na escola, tirando a criança da rua ou da frente da televisão, mostramos a ela a escola acolhedora, colocando-a em contato com outras possibilidades de conhecimento, de integração e do empreendedorismo social. Sem habilidade social, não é possível ao aluno desenvolver sua própria história, não é possível criar uma vida educada. Por isso, a gente não prepara só para um processo cognitivo, porque esse conteúdo sozinho não desenvolve o estudante na sua potencialidade. Assim como também não há educação sem emoção, um sentimento que perpassa o diretor, o professor e o aluno, uma emoção que é estimulada pelo que se aprende com a arte, com o esporte, com a cultura. Acreditamos que o aluno não tem uma inteligência só e ninguém pode ser excluído por não ser bom em alguma área.

Quando bem integrado, ele tem toda chance de desenvolver sua auto-estima (VIDEOTECA REDE DO SABER. www.rededosaber.sp.gov.br. Acesso em 08/10/2008).

As intenções do secretário de educação de São Paulo nos reportam às ideias de Teixeira (1994), propostas em seu livro *Educação não é privilégio*. Para este autor a escola não pode ser somente de letras, mas de formação de hábitos de pensar, de fazer, de conviver, enriquecida com programas e atividades práticas, que concedam aos alunos a oportunidade de participar em uma sociedade democrática.

Na mesma Videoconferência, projetada ao vivo para todo o estado de São Paulo, o governador Geraldo Alckmin ao se referir à ETI, enfatiza que

O nosso tempo se caracteriza pela mudança e pela velocidade com que essas mudanças se processam. É fundamental que também o conhecimento acompanhe esse ritmo e São Paulo já deu mostras de caminhar a passos firmes nesse sentido. Sabemos que esta é uma longa caminhada, mas estamos de mãos dadas com a sociedade civil, ouvindo-a para acertar mais e investindo no tripé fundamental: capacitação de professores, integração escola e comunidade e mais tempo do aluno na escola ((VIDEOTECA REDE DO SABER. www.rededosaber.sp.gov.br. Acesso em 08/10/2008).

Na ocasião, o governador destacou a importância da permanência do aluno na escola em período integral. Segundo ele, "não é ter aula pela manhã e voltar à tarde, mas estar na escola o dia inteiro, com atividades curriculares e com professores nos dois períodos" (2005).

No dia seguinte à videoconferência, 09 de dezembro de 2005, é publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo a Resolução SE 89/2005, a qual dispõe sobre os objetivos, clientela a ser atendida e critérios de adesão das escolas interessadas na implantação do programa.

O artigo 3º desta Resolução preconiza a intenção da ETI:

O Projeto Escola de Tempo Integral prevê o 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 (grifo nosso).

Ao dispor tal artigo na resolução que cria Projeto ETI, entendemos que o discurso do Secretário Estadual da Educação está imbuído de uma corrente de causa-efeito quase inevitável, que segundo Paro (1988, p. 23), envolve a pobreza, a marginalidade e a violência.

Em seu Parágrafo único, esta mesma resolução, discorre sobre os critérios para adesão ao Projeto,

- 1 - espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em tempo integral e,
- 2 - intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola.

Desta forma, ainda em meio à polêmicas discussões, após 10 (dez) dias do anúncio da criação da ETI, uma Comissão organizada pelos órgãos centrais da SEE, designada pelo secretário estadual da educação, divulga um calendário indicando as primeiras providências a serem tomadas em nível descentralizado, ou seja, ações a serem observadas na própria Diretoria de Ensino, visando a concretização deste modelo de educação para o ensino fundamental a ser implantado no início de 2006.

Seguindo orientações dos órgãos centrais da SEE, as escolas interessadas em aderir ao programa ETI, deveriam fazer sua inscrição na Diretoria de Ensino de sua jurisdição de 12 (doze) a 20 (vinte) de dezembro de 2005. Isto porque, após este período, as Diretorias de Ensino em conjunto com a CEI - Coordenadoria de Ensino do Interior e COGESP – Coordenadoria de Ensino da Capital e Grande São Paulo, estariam analisando e definindo em quais escolas o projeto seria implantado.

Para tanto, as escolas tiveram que reunir seus Conselhos de Escola, visando uma larga discussão sobre a ampliação do tempo escolar, valendo-se da construção de uma ata, assinada por todos os membros, demonstrando assim o desejo da comunidade em participar do referido programa.

Na seqüência, cada Diretoria de Ensino definiu em conjunto e de acordo com seus diretores de escola, munidos da ata do Conselho de Escola, as escolas

que demonstraram interesse em implantar em seus estabelecimentos de ensino o programa Escola de Tempo Integral. Desta forma, no final da segunda quinzena de dezembro, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP – órgão da SEE responsável pela elaboração normativa de procedimentos pedagógicos e formação dos professores coordenadores das oficinas pedagógicas, foi informada sobre o número de escolas que aderiram ao programa em todo o estado, visando, neste sentido, iniciar o ciclo de reuniões com os dirigentes regionais de ensino, objetivando oferecer subsídios para que as escolas pudessem elaborar seu projeto pedagógico de forma a adequar e atender as necessidades específicas de cada comunidade onde a ETI está inserida.

Em cada diretoria de ensino foi designado um supervisor de ensino e um professor coordenador pedagógico da oficina pedagógica, para que juntos coordenassem este programa em nível local. Estes profissionais foram os responsáveis por receber orientações dos órgãos centrais da SEE e transmiti-las aos gestores e professores de cada escola, objetivando, desta forma, a realização de reuniões pedagógicas, formativas e técnicas a todos os agentes envolvidos na implantação da ETI.

Apresentamos os dados¹⁰ sobre o número de escolas que oferecem ampliação do tempo escolar no início de 2006, sua abrangência e número de alunos atendidos neste programa:

- 508 escolas do estado de São Paulo aderiram ao programa Escola de Tempo Integral
- 230 municípios paulista aderiram ao programa ETI
- 387 escolas pertencem à Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI)
- 121 escolas pertencem à Coordenadoria da Grande São Paulo (COGSP)
- 127 escolas oferecem somente ensino fundamental – ciclo I
- 299 escolas oferecem somente o ensino fundamental – ciclo II
- 86 Diretorias de Ensino envolvidas, do total de 91
- 40.392 alunos no Ciclo I
- 86.672 alunos no Ciclo II
- Total de alunos atendidos em período integral: 127.064

¹⁰ Fonte: CENP-SEE (18.07.2008)

A empreitada agora se refere às capacitações para os professores que irão ministrar aulas nestas escolas. Inicia-se, desta forma, o trabalho dos PCOPS em realizar uma série de reuniões específicas relacionadas aos conteúdos de cada oficina curricular e seus respectivos professores, estando sempre, sob a orientação dos profissionais da CENP e fundamentados nos documentos oficiais produzidos pela SEE.

Estas medidas foram executadas concomitantemente ao processo de formação continuada oferecida aos gestores e professores coordenadores pedagógicos das escolas, sob a responsabilidade da equipe técnica das diretorias de ensino, responsáveis pelo programa.

Nossa leitura diante deste cenário, deveria ser de surpresa, no momento em que se cria um programa, cuja implantação ocorre paralelo às capacitações de todos os envolvidos no processo. Pelo contrário, a história das mudanças e criação de programas e projetos no estado de São Paulo demonstra, tais práticas. Assim aconteceu com a criação do Ciclo Básico (1995), Escola Padrão (1998), Escola da Família (2006) e muitos outros.

Diante disso, no início de 2006 a CENP lança as *Diretrizes da Escola de Tempo Integral*, elaboradas pela Secretaria Estadual da Educação em parceria com a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas - CENP e Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, documento oficial, construído especificamente para nortear as ações pedagógicas nas escolas. Dada sua relevância para a consolidação do programa ETI, discorreremos a seguir, sobre sua organização e intencionalidade legal com vistas à materialização da ampliação do tempo escolar nas escolas públicas do estado de São Paulo.

DIRETRIZES DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – a intencionalidade legal

O documento – *Diretrizes da Escola de Tempo Integral*, organizado em duas partes, traz primeiramente os princípios gerais que deverão reger a ETI, a

matriz curricular a ser adotada, os objetivos gerais das oficinas curriculares, orientações sobre o tipo de avaliação a ser utilizada por este novo programa e a organização do tempo escolar expressa nas matrizes curriculares.

A segunda parte se refere inteiramente à organização e planejamento das Oficinas Curriculares que compõem a parte diversificada do currículo da Escola de Tempo Integral. Relaciona, ainda, os objetivos de cada Oficina Curricular, sugerindo ao final, recursos didáticos e procedimentos metodológicos a serem utilizados em cada Oficina Curricular.

O documento aponta também, o perfil ideal dos docentes que atuarão em cada Oficina Curricular, subsidiando neste sentido, as equipes responsáveis pela atribuição das Oficinas Curriculares, em cada Diretoria de Ensino.

Esse documento, cerne dessa reflexão, que vislumbrou direcionar a prática pedagógica dos professores, traz a concepção de uma educação integral expandida, pretendendo estender e melhorar o que já se constitui no período parcial.

Se ampliar significa alargar, expandir, estender algo que já existe, implementar uma escola de tempo integral em um sistema de ensino que já conta com uma escola participativa, inclusiva e democrática pressupõe, no mínimo preservar essa essência. Sobre esse patamar curricular básico faz-se necessário identificar quais são os atributos, as relações e os desdobramentos que ainda demandam um aprofundamento, uma complementação ou um enriquecimento para potencializar os ganhos e os avanços já conquistados. É nesse sentido que a escola de tempo integral, será, em 2006, implementada. (SÃO PAULO, 2006).

Paro (1988, p. 219), acredita que um projeto consistente de extensão diária da escolaridade deveria partir de um conhecimento apurado da realidade concreta do que se tem hoje no ensino público, com o objetivo de conhecer a natureza da escolaridade que se pretende estender.

Tal exame, ao verificar as condições objetivas em que se desenvolve a educação escolar das camadas populares, levaria fatalmente à constatação de que não existe, de fato, uma escolaridade passível de ser estendida.

A concepção de educação apresentada pelas Diretrizes através de um discurso político educacional em que já se configura uma realidade qualitativa

quanto à educação já oferecida parcialmente se contra aos critérios de adesão das escolas a esse projeto. O artigo 3º da Resolução SE 89 de 2005 prevê atendimento prioritário em escolas inseridas, preferencialmente, em regiões de baixo índice de desenvolvimento humano. Então qual é o real objetivo da ampliação do tempo? Pautada em qual concepção de educação tal resolução dispõe quando prioriza esse atendimento?

Dentro da perspectiva da expansão do tempo escolar, as diretrizes para a ETI propõem objetivos para as oficinas curriculares, que foram instituídas para a vivência de atividades de natureza “*prática, inovadora, integradas às temáticas, conhecimentos e saberes já interiorizados ou não pelos alunos*”. (SÃO PAULO, 2006, p. 14).

Assim, as oficinas deverão articular-se aos planos de ensino dos diferentes professores, cujas prioridades estarão asseguradas na Proposta Pedagógica, visando a formação de pessoas que possam exercer plenamente sua cidadania.

Ao publicar a Resolução SE nº. 07/2006, a SEE esclarece o sentido ou o significado a ser dado ao termo “oficina”,

§ 1º Entenda-se por oficina de enriquecimento curricular 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.

Esta definição direcionou, ou deveria direcionar, todas as orientações descentralizadas das diretorias de ensino.

Visando orientar as Diretorias de Ensino com relação ao processo de atribuição de aulas nas ETI, a SEE baixa a Resolução SE 7/2006.

Em seu artigo 6º preconiza:

A atribuição de aulas para as atividades das Oficinas Curriculares ocorrerá 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 de 2005, na Escola de Tempo Integral, para a(s) oficina(s) curricular (es) que pretenda ministrar aulas.

Quanto ao currículo escolar, a resolução orienta que as escolas deverão manter o desenvolvimento do currículo básico do ensino fundamental, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores, com projeto pedagógico articulado e coerente com os princípios preconizados neste novo programa.

Sobre o currículo escolar a ser desenvolvido na ETI, segundo a resolução que a criou, deve ser enriquecido por procedimentos metodológicos inovadores, mas nem ao menos discrimina quais são essas inovações. Será a critério de cada professor? Estaremos revivendo os anos de 1980, onde se dizia que os professores deveriam ser criativos para demonstrarem competência em suas aulas? Como articular de forma eficiente o projeto pedagógico se os professores ainda não se apropriaram das metodologias a serem implantadas nas ETI e desconhecem os princípios preconizados neste programa.

As Oficinas Curriculares, conforme o descrito nas diretrizes, são orientadas para serem articuladas aos planos de ensino dos diferentes professores que trabalham no currículo básico, cujas prioridades estarão asseguradas na proposta pedagógica elaborada pela equipe escolar de cada escola. Neste caso, se as equipes escolares construírem de fato, a proposta pedagógica de forma coletiva, já é um ganho a favor da compreensão deste novo programa.

Com relação à matriz curricular para o ciclo I e ciclo II do ensino fundamental, a SEE propôs um modelo descrito no Anexo X deste trabalho. Ao analisamos o quadro – Modelo de Matriz Curricular – proposta para o ciclo II, pela SEE, percebemos que o currículo básico consta de vinte e oito aulas semanais, sendo, vinte e sete pertencentes à base nacional comum envolvendo as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna-Inglês, Educação Artística, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e uma referente à parte diversificada, a disciplina de ensino religioso, facultativa para a frequência do aluno e obrigatória sua oferta pela escola.

Com relação às Oficinas Curriculares, a Matriz Curricular propõe cinco eixos temáticos, perfazendo um total de dezoito oficinas/aula. Assim, o aluno, participará semanalmente de 45 aulas, incluindo as Oficinas Curriculares dos

eixos de: Orientação para estudo e pesquisa, Atividades de Linguagem e de Matemática, Atividades artísticas, Atividades esportivas e motoras e atividades de participação social, acrescidas às disciplinas do Currículo Básico.

De acordo com a proposta oficial para a ETI, as oficinas foram instituídas para a vivência de atividades de natureza prática, inovadora, integradas às temáticas, conhecimentos e saberes já interiorizados ou não pelos alunos, formando, desta forma, pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania.

As oficinas objetivam em seu conjunto:

- educar e cuidar da construção da imagem positiva do aluno;
- às diferentes necessidades de aprendizagem e promover o sentimento de pertinência;
- desenvolver atitudes de compromisso e responsabilidade para com a escola e com a comunidade, instrumentalizando-o com as competências e habilidades necessárias ao desempenho do protagonismo juvenil e à participação social;
- promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de auto-respeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo.

Com estes objetivos, a SEE, entende que possibilitará a cada aluno o desenvolvimento físico, mental, social, afetivo e social de forma sadia, em condições de liberdade e dignidade. Percebe-se, neste sentido, que a função das oficinas curriculares é de propiciar a vivência prática do fazer pedagógico, argumentando que educar e cuidar são ações congruentes. Em nossa concepção educar está ligado às funções da escola, porém cuidar tem sentido de preocupar, vigiar, função mais relacionada a políticas públicas assistenciais ou à família, do que propriamente dita às instituições de ensino.

Para as diretrizes, o tempo complementar ao horário regular de aulas é uma excelente oportunidade para desenvolver atividades diversificadas, destinadas ao aluno que tem “dificuldade”, ou para os que têm possibilidade de avançar para além do coletivo da classe e que valores se constroem nas relações humanas, nas práticas cotidianas e, sobretudo, na reflexão/crítica sobre elas (SÃO PAULO, 2006, p. 14-17).

Diante disso, defendemos a escola de tempo integral, pois acreditamos que a ampliação do tempo escolar pode influenciar em melhorias na aprendizagem

dos alunos. Nesta perspectiva, somos favoráveis à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, porém, que este tempo oferecido aos alunos seja ocupado por atividades que realmente enriqueçam o aprendizado dos alunos, e não que seja oferecido mais, do mesmo. Para tanto, entendemos que é necessário e primordial que se tenha na rede estadual de ensino, professores bem formados, capacitados e que acreditem no programa.

Com relação à avaliação dos alunos na ETI, o documento destaca a ideia de avaliação como indicador para mudanças e reformulações pedagógicas, olhar atento para novas informações que podem ser descobertas acerca do aluno e, a partir daí, ampliar o que o aluno é capaz de fazer para ajudá-lo.

Partindo da compreensão de avaliação conforme descrita acima, podemos dizer que a concepção de avaliação que se faz presente na escola de tempo integral é a de que esta deve ser considerada no decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem, como um instrumento indicador essencial ao trabalho pedagógico dos professores, orientando-as a tomarem novas decisões com relação à sua prática pedagógica. Deve ser informativa, ou seja, possibilitar ao professor um olhar global sobre o processo de escolarização do aluno de forma a pensá-lo globalmente, ou seja, em seu universo cognitivo, afetivo, social e cultural.

Ao analisarmos o tipo de avaliação proposta pelo programa, tivemos a impressão de estar frente a algo perfeito. No entanto, o que se vivencia e o que se veicula na imprensa é que a avaliação é o grande “nó” da educação. Autores contemporâneos, como Hoffmam (2004), Libâneo (2004), Hadji (2001) defendem a avaliação formativa, aquela sobre a qual se emite um juízo de valor para que em seguida se tome uma decisão sobre o que se avaliou. Mas se a avaliação ainda é um mito nas escolas de tempo parcial, como haverá de ser na ETI? O professor abrirá mão da avaliação classificatória e punitiva utilizada muitas vezes como trunfo contra o aluno?

Para os proponentes da ETI, o fato das disciplinas do currículo básico serem acrescidos pelas oficinas curriculares exige que na avaliação do desempenho escolar do aluno devam ser observados, também, os aspectos de socialização e atitudes, ou seja, o aluno deve ser avaliado em todas suas potencialidades. Contudo, as diretrizes esclarecem, também, que as mudanças

serão promovidas se, além das condições disponíveis, houver, de fato, envolvimento, empenho e criatividade do corpo de educadores e da direção de cada escola. Acreditamos que tal proposta de avaliação é demasiada subjetiva. Na nossa concepção, exercê-la ou praticá-la está mais atrelada à postura, cultura e valores individuais do próprio professor, do que simplesmente porque está preconizada desta forma, em documentos oficiais.

Entretanto, considerando as características das oficinas curriculares, ou seja, sua natureza prática, as diretrizes propõem estratégias e formas de registrar o que se percebe no desenvolvimento do aluno, como um elemento facilitador da avaliação. Neste sentido, sugerem estratégias a ser utilizada, como a *Observação* por parte do professor, a *Auto-avaliação* do aluno e a *Avaliação em grupo*.

Diante disso, recomenda que o registro deva ser feito por meio de anotações e observações em caderno específico para esta finalidade. Trata-se da construção de um *Portfólio*, o qual consiste em uma pasta que reúne os trabalhos produzidos pelos alunos apontando as dificuldades e avanços na aprendizagem, constituindo, desta forma, em instrumento de registro do percurso do aluno. Os documentos sugerem também que sejam organizadas *Fichas de observação individual do aluno*, instrumento onde poderão ser registrados os objetivos propostos para as atividades desenvolvidas e se o aluno atingiu ou não tais objetivos. Pode ser bimestral ou semestral.

Como pudemos observar a avaliação nas oficinas curriculares não podem acontecer em forma de provas e sim em forma de registros que se concretizarão no Conselho de Classe/Série, formando as sínteses avaliativas de cada aluno, que devem ocorrer bimestralmente.

Na ETI a frequência do aluno é obrigatória nas atividades das oficinas curriculares, pois elas estão integradas ao seu currículo de formação, compondo o total de horas letivas usadas para o controle de frequência. Neste sentido, o aluno não reprova se não se apropriar dos conteúdos propostos, mas reprova se ultrapassar o limite de 25% de ausências no cômputo do total do número de oficinas/aulas dadas.

Apesar do cumprimento e da responsabilidade pela adequação dessas orientações serem tarefa de cada uma das unidades escolares, a SEE sugere,

conforme quadro constante no Anexo V, uma forma de organizar os horários, bem como a grade curricular da ETI.

Compreendemos, ao analisar o quadro de horários, que a organização da ETI apresenta uma carga horária semanal de 45 (quarenta e cinco) aulas. A carga horária diária é composta por 9 (nove) aulas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, com intervalo para almoço e com período de 20 (vinte) minutos de intervalo em cada turno.

Na proposta da SEE, as oficinas curriculares de Hora da leitura e Orientação para estudo e pesquisa comporão as 30 (trinta) aulas semanais juntamente com o currículo básico no turno da manhã, ou seja, 6 (seis) aulas. No período da tarde, os alunos terão 3 (três) aulas em forma de oficinas curriculares – aulas direcionadas para a orientação de estudos, atividades artísticas e culturais, atividades desportivas, atividades de integração social e atividades de enriquecimento curricular (Res. 89/2005, art. 5º).

Apesar de esta Resolução orientar a reorganização das escolas que aderirem a este programa, confere, também, certa autonomia à equipe gestora no que se refere à organização do currículo básico e das oficinas curriculares, assim, a escola poderá definir o número de aulas mais adequado para cada oficina curricular, conforme sua demanda, necessidade, interesse local e em conformidade com sua proposta pedagógica.

Faculta também à escola a possibilidade de que cada turno seja constituído por disciplinas entremeadas por oficinas curriculares ou composto de 5 (cinco) aulas no turno da manhã e 4 (quatro) aulas no turno da tarde, perfazendo um total de 9 (nove) horas por dia.

A segunda parte deste documento, denominada *Diretrizes para Organização e Planejamento das Oficinas Curriculares*, apresenta o conteúdo a ser desenvolvido em cada Oficina Curricular, quais são seus objetivos, recursos metodológicos e perfil dos docentes. Neste sentido, discorreremos brevemente, a título de conhecimento e apresentação ao leitor, sobre as principais características destas oficinas, precedidas pela impressão dos PCOPs entrevistados neste trabalho e que são responsáveis pela formação e orientação dos professores com relação aos conteúdos de cada oficina.

A AMPLIAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO – OFICINAS CURRICULARES

As Oficinas Curriculares que compõem o currículo básico da Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo, totalizando nove horas de permanência do aluno do ensino fundamental na escola, estão organizadas em eixos e propostas da seguinte forma:

- Atividades de linguagem e de matemática (Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Língua Estrangeira Moderna e Informática educacional);
- Atividades artísticas (teatro, artes visuais, música, dança);
- Atividades esportivas e motoras (esporte, ginástica, jogo);
- Orientação para estudo e pesquisa.
- Atividades de participação social (saúde e qualidade de vida, empreendedorismo social e filosofia);

Essas oficinas curriculares foram especialmente instituídas para a vivência de atividades de natureza prática, inovadora, integradas às temáticas, conhecimentos e saberes já interiorizados ou não pelos alunos e articuladas aos planos de ensino dos diferentes professores. Segundo orientações da equipe técnica da CENP/SEE, os objetivos da ETI devem estar assegurados na proposta pedagógica elaborada pela equipe escolar, em que o cumprimento da função social da escola é a alavanca de um processo que visa à formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania. Neste sentido, conforme as Diretrizes da Escola de Tempo Integral, as oficinas curriculares, em seu conjunto, visam com relação aos alunos:

- Educar e cuidar da construção da imagem positiva do aluno
- Atender às diferentes necessidades de aprendizagem
- Promover o sentimento de pertinência e o desenvolvimento de atitudes de compromisso e responsabilidade para com a escola e com a comunidade, instrumentalizando-o com as competências e habilidades necessárias ao desempenho do protagonismo juvenil e à participação social.

- Promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de auto-respeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo.

O documento orienta, para os objetivos da ETI sejam atingidos, a necessidade de que os professores desenvolvam, nas oficinas curriculares, práticas que enriquecem as aulas do currículo básico. As oficinas curriculares, segundo as diretrizes curriculares, enriquecem, acrescentam, complementam, dão condições para que o processo de aprendizagem seja realizado com atividades vivenciais onde o professor deve utilizar espaços diversificados da escola, que não somente a sala de aula, mas também, a biblioteca, sala de leitura e laboratório.

Apresentados os eixos temáticos das oficinas curriculares e os objetivos gerais deste conjunto, ainda fundamentando-nos no discurso oficial preconizado nas Diretrizes Gerais para a Escola de Tempo Integral, destacamos as características que compõem a organização e planejamento das oficinas curriculares.

ATIVIDADES DE LINGUAGEM E MATEMÁTICA

As atividades desenvolvidas neste eixo temático envolvem a oficina da Hora da leitura, Experiências Matemáticas, Língua Estrangeira Moderna e Informática educacional. A oficina curricular - Hora da Leitura - visa enfatizar a leitura de diversos gêneros adequados aos alunos do ensino fundamental. Sua principal função é a formação de leitores. Assim, sua finalidade é desenvolver atitudes e procedimentos que os leitores assíduos adquirem a partir da prática.

Para o desenvolvimento do trabalho com a leitura, o documento preconiza a necessidade de o professor organizar situações didáticas, às quais deve privilegiar a seleção cuidadosa de textos, estratégias de leitura, atividades individuais e compartilhadas, bem como leituras de escolha pessoal.

Recomenda ainda que os professores devem promover, nas aulas, uma reflexão sobre os conceitos teóricos a respeito da leitura e literatura. Para atuar

na oficina – “Hora da leitura”, as Diretrizes propõem um perfil de professor que goste de ler e tenha o prazer de compartilhar com os alunos a magia, a fantasia, as idéias que os autores querem revelar para seus leitores, além de uma boa formação acadêmica.

As atividades a serem desenvolvidas em Experiência Matemáticas, segundo o documento, devem envolver contextos e situações para que os alunos possam rever e ou aprofundar conceitos e procedimentos matemáticos já estudados, por meio de metodologias diferenciadas e inovadoras como a resolução de problemas, história da matemática, uso de materiais concretos, novas tecnologias e projetos.

A proposta que deve nortear as oficinas de experiências matemáticas são as resoluções de problemas, projetos, história da matemática e tecnologia da informação. Tais procedimentos visam o desenvolvimento de experiências e projetos que reforcem e complementem os assuntos já tratados, visto que a escola deve partir do pressuposto de que a matemática pode e deve estar ao alcance de todos e a garantia de sua aprendizagem deve ser meta prioritária do trabalho docente.

Segundo as Diretrizes da Escola de Tempo Integral (2006, p. 31), o professor da oficina de experiências matemáticas deve adotar a visão da didática da Matemática em que se considera a atividade matemática como exploratória. Para tal seria necessário basear-se num modelo docente que propõe explorar problemas não triviais, ou seja, aqueles de cuja resposta não se tem demasiado conhecimento. Esse processo implica não apenas o uso de técnicas e a aplicação de resultados conhecidos, mas, sobretudo, a formulação de conjecturas e a busca de contra-exemplos pelo aluno.

Evidentemente, o docente tem um papel muito importante como mediador e orientador dessas interações. No entanto, é importante que os alunos percebam que podem aprender com seus pares e também ensinar.

Para favorecer esse processo, serão necessários, muitas vezes, recursos didáticos como livros paradidáticos, vídeos, calculadoras, computadores, jogos e outros materiais. Contudo, precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão.

Segundo o documento a oficina curricular de Experiências Matemáticas deve possibilitar ao professor um novo “jeito” de ensinar e fazer matemática, pois esta disciplina se configura em uma linguagem essencial para a compreensão do mundo em que se vive, faz parte da vida de todas as pessoas nas experiências mais simples como contar, comparar e operar sobre quantidades, até as mais complexas.

As discussões e as trocas de experiências entre os professores da oficina e o PCOP, devem ocorrer por meio das orientações técnicas voltadas para a metodologia da resolução de problemas, uso dos jogos e desafios. A intenção da SEE é desmitificar a matemática como algo ruim e muito difícil de aprender.

Com relação ao perfil que do professor que deverá atuar na oficina de Experiências Matemáticas, o documento recomenda (p. 37) que além de uma boa formação acadêmica, é imprescindível que o professor considere, sobretudo, que o processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental deve ter como perspectiva a aquisição de competências básicas necessárias ao cidadão e não apenas voltadas para a preparação de estudos posteriores. Além disso, o professor deve também levar em conta que aprender Matemática se faz num contexto de interações, de troca de idéias, de saberes, de construção coletiva de novos conhecimentos.

Segundo as Diretrizes para a Escola de Tempo Integral, o conhecimento sobre a Língua Estrangeira Moderna deve viabilizar aos alunos, sua exposição, à língua estrangeira dentro de uma perspectiva metodológica que vise primordialmente ao aspecto oral, com introdução gradual e contínua à escrita. Deve permitir que o aluno possa fazer uso da língua estrangeira, seja para ler, escrever ou falar.

Além de aprender palavras e seu significado, os mecanismos de funcionamento da língua devem estar incluídos no processo, para que as habilidades relacionadas à comunicação sejam desenvolvidas através da interação, negociação e colaboração, num ambiente de investigação e estudo.

Para o documento, a língua adotada na ETI é o espanhol, e os trabalhos devem ser desenvolvidos pautando-se no uso de recursos variados, como música, filmes, teatro de fantoche, poesias, trava-línguas, dicionário.

O maior objetivo desta oficina é motivar os alunos para o estudo de uma nova língua e no compromisso do “fazer” da oficina, pontuando a língua estrangeira como meio de comunicação importante para o exercício da cidadania.

A última oficina curricular que compõe o eixo linguagem, é a Informática Educacional, a qual tem a função de potencializar aos alunos participantes deste projeto, o acesso às diversas tecnologias. Ao articular o uso do computador com os demais recursos disponíveis nas escolas e nas diversas áreas do conhecimento, ampliam também o significado da utilização das mídias como ferramentas para o desenvolvimento de idéias e projetos e possibilita torná-las elementos de sua cultura, e de seu cotidiano.

Esta oficina tem como objetivo geral possibilitar que o aluno seja capaz de utilizar as tecnologias de informação e comunicação da forma mais adequada à realização de suas ações como estudante e como cidadão.

O documento oficial recomenda ser ideal um laboratório de multimídia em cada ETI que tenha no mínimo 20 computadores, uma lousa branca, armário adequado para guardar os *softwares*, suporte móvel para TV e vídeo ou DVD e que sejam utilizados, também, outros equipamentos, como câmera digital, filmadora, *software* e redes como a internet.

O professor recomendado pelos documentos, para desenvolver as atividades de informática educacional deve ter domínio dos conhecimentos básicos de informática e ser um fomentador de idéias que auxilia a descoberta e mostra os caminhos diversos na resolução de problemas.

ATIVIDADES ARTÍSTICAS

O eixo Atividades Artísticas compõe e envolve atividades práticas relacionadas ao teatro, às artes visuais, à música e à dança. A função desta oficina curricular é proporcionar aos alunos o acesso ao conhecimento sistematizado das diferentes linguagens, pois para este documento as linguagens

favorecem a interação no mundo por meio de leituras múltiplas e diálogos críticos com o universo que vive.

Seu principal objetivo é proporcionar aos alunos a criação de formas artísticas, representação de idéias, emoções e sensações por meio de poéticas nas diferentes linguagens da arte e como representação de pensamentos e sentimentos.

Segundo as diretrizes para a escola de tempo integral, nas atividades artísticas, tanto os professores como os alunos devem pensar a arte como objeto e conteúdo do conhecimento, destacando que nas orientações técnicas descentralizadas serão discutidas e estudadas com os professores, técnicas de apreciação estética, leitura de diversas obras de arte, gêneros, estilos e a produção dos próprios alunos.

As atividades artísticas nesta oficina curricular, por suas características particulares, sugere que os professores interessados em ministrar estas aulas, tenham disponibilidade de tempo para capacitações e interesse em desenvolver oficinas diferenciadas nas linguagens da arte – música, teatro, dança e artes visuais.

ATIVIDADES ESPORTIVAS E MOTORAS

As atividades que envolvem este eixo agregam práticas relacionadas ao esporte, ginástica, jogo. Quanto a essas práticas, as diretrizes apontam como finalidade a contextualização sobre o entendimento da Educação Física como área do conhecimento, dotada de um saber científico, mas que também deve ser desenvolvida na situação escolar com um enfoque prático.

Tem como objetivo orientar os alunos a fim de que sejam capazes de participar de atividades variadas, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando os próprios limites e os dos demais membros da sociedade.

Considerando que esta oficina envolve as dimensões do esporte, da ginástica e do jogo, exige que o professor dê ênfase às atividades procedimentais em detrimento das conceituais ou atitudinais. O profissional desta oficina deve saber lidar e trabalhar a partir das diferenças dos alunos numa classe heterogênea, propondo o crescimento individual dos discentes pela inserção no coletivo, valorizando os avanços dos alunos e respeitando as limitações individuais.

ORIENTAÇÃO PARA ESTUDO E PESQUISA

Para as Diretrizes da Escola de Tempo Integral, a inclusão da oficina curricular Orientação para Estudo e Pesquisa significa criar espaços para a ampliação do repertório cultural e científico dos alunos, de forma que se possibilite estabelecer vínculo com o mundo da pesquisa.

Esta oficina objetiva criar um espaço próprio para apoiar e fundamentar os trabalhos de pesquisa que serão feitos em propostas da própria oficina curricular ou pelos demais componentes curriculares, incluindo-se aí os projetos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares.

Segundo as diretrizes, esta oficina tem a função de oportunizar ao aluno o desenvolvimento de pesquisas em suas diversas etapas, a elaboração do tema, observação, coleta de dados, discussão em grupo, painéis, elaboração de textos e relatórios finais, além de orientações sobre como estudar. Não se trata de uma pesquisa acadêmica propriamente dita, mas pode-se dizer que nos moldes ou modelos. O que vale é que, logo no ensino fundamental a escola pode oferecer ao aluno um preparo, mesmo que inicial do mundo da pesquisa seja ela acadêmica ou de outra natureza, com certeza esta oficina será de grande valia para o futuro profissional.

O documento recomenda ao professor desta oficina que atente à definição sobre o que é uma pesquisa, tanto como princípio educativo quanto como princípio científico. Destaca a importância da discussão com os alunos sobre as diferentes fontes de informação, as metodologias de pesquisa, ao método

científico, à reflexão e às normas para o uso e a citação de fontes bibliográficas pertinentes e confiáveis.

ATIVIDADES DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL

As atividades de participação social envolvem as oficinas de Saúde e Qualidade de Vida, Empreendedorismo Social e Filosofia.

Quanto às funções da Oficina curricular de Saúde e Qualidade de Vida, os documentos objetivam aprofundar conhecimentos e desenvolver boas práticas para o alcance da promoção e manutenção da saúde humana e da sustentabilidade da vida, utilizando-se para isso de estudos produzidos nos campos da saúde e meio ambiente. Objetiva também, que o aluno compreenda a concepção de saúde como produto da interação entre os aspectos físicos, psíquicos, socioculturais e ambientais determinantes da qualidade de vida.

Para o desenvolvimento das atividades e conteúdos que envolvem esta oficina, os professores são orientados a abordar temas atuais e do cotidiano dos alunos no que se refere à saúde e à qualidade de vida.

Nas orientações técnicas oferecidas aos professores desta oficina, as diretrizes orientam que o professor deve propor aos alunos atividades diversificadas que estimulem o estabelecimento de relações entre o seu cotidiano, os acontecimentos da atualidade e o conhecimento construído. A intenção é que os alunos reflitam sobre seus hábitos, atitudes e valores, a favor da melhoria da qualidade de sua vida, da sua família e da sua comunidade.

O Empreendedorismo Social incluído neste eixo temático de oficina é definido pelas Diretrizes da escola de tempo integral, como “um processo de crescimento humano que disponibiliza e aplica talentos e conhecimentos a serviço de ações sociais, assumindo na educação o papel de agente articulador entre o mundo escolar e as práticas sociais dos alunos”.

Trata-se de projetos e ações conjuntas que buscam ajudar o aluno a construir, reconstruir e mobilizar conhecimentos, visando ao seu futuro em uma

sociedade em constante mudança, consolidando valores que promovam a igualdade e a cooperação entre seus pares e, em especial, possibilitando que o aluno lide de forma criativa com o inusitado, o imprevisível e o diferente.

Esta oficina tem como foco o protagonismo juvenil, a educação para valores, a cultura da trabalhabilidade e a metodologia de projetos. As atividades são fundamentadas em aulas sequenciais por meio de um jogo chamado “Game superação - Jovem”, coordenado por profissionais da Fundação Instituto Ayrton Senna¹¹. Nesta parceria com a SEE, os profissionais desta Fundação, propõem as oficinas e orientam as equipes técnicas das diretorias, sobre a metodologia a ser usada na mesma.

A primeira fase das atividades é chamada de “abrace essa causa” que foca o acolhimento aos alunos na escola, depois segue a fase do “todos juntos”, onde se discute novos conceitos a serem aprendidos e depois desta fase, passamos para o “mãos à obra” momento em que os alunos são convocados a realizar atividades práticas e pensar em projetos a partir do que aprenderam na fase anterior. Finalmente ocorre a avaliação e o alinhamento do processo, fase chamada de “conquistas e desafios”.

O trabalho com temas relacionados à Filosofia, outra oficina que compõe o eixo participação social, faz parte de uma longa tradição cultural que se perpetua, sobretudo, pela atualidade e possibilidade de reelaboração de conceitos e pensamentos.

Objetiva no planejamento de suas atividades, considerar as especificidades deste componente curricular, sobretudo quanto a seus aspectos metodológicos, estimulando a autonomia do pensamento a partir de uma prática dialógica que leve à elaboração de conceitos, à clareza da exposição do seu raciocínio e à compreensão e produção textual em suas diferentes linguagens.

As diretrizes da escola de tempo integral apontam para a importância da Filosofia na escola a favor do aprendizado e crescimento dos alunos. Justifica esta oficina descrevendo sobre a impossibilidade do ser humano viver sem se perguntar, em algum momento, por exemplo, sobre o sentido da vida. Preconiza que a filosofia dá oportunidade aos alunos para refletirem sobre questões postas

¹¹ ONG brasileira criada pela família do piloto Ayrton Senna após sua morte, em 1994. Disponível em <http://senna.globo.com/portal> (Acesso em 28/09/2010).

na sociedade, pois o ato em si de refletir e criticar é um exercício que deve ser usado em todas as disciplinas.

Para atuar como professor deste componente curricular, o docente deve ter licenciatura plena em Filosofia, ter um espírito investigativo e criativo e perspicácia para selecionar conteúdos e propostas a serem implementadas junto aos estudantes do ensino fundamental.

Como pudemos perceber, o documento se aproxima muito de um manual de instrução, se seguido rigorosamente, corretamente e por quem entende de sua finalidade, o resultado é um sucesso. Mas, como se sabe, até para uma receita caseira, se exige determinados saberes e competências específicas. De nada adianta saber a receita se não se sabe acender o forno. O que queremos dizer de forma analógica é que ao colocar em prática as orientações destas diretrizes, os envolvidos com o processo de implantação deste programa devem ter conhecimentos interiorizados, para além da compreensão decodificadora do texto verbal. Devem ter em mente a concepção de ensino e aprendizagem que permeia uma educação integral a ser praticada num tempo escolar ampliado. Não é oferecer mais, da mesma forma que se oferece no tempo parcial. E para isso acontecer é necessário tempo, tempo de estudo, tempo para interiorizar o novo, tempo para aceitar.

Finalmente, este documento, também sugere e propõe aos educadores bibliografias e metodologias a serem usadas no desenvolvimento de cada Oficina Curricular, bem como recursos didáticos que visam a inovação do trabalho a ser desenvolvido pelos professores.

Diante dos pressupostos nas Diretrizes da Escola de Tempo Integral, acreditamos, que da teoria à prática existe um longo caminho a ser percorrido. Para que este programa se viabilize, é necessário, além do compromisso político do professor, competência técnica por parte dos que formam esses formadores, monitoramento e avaliação constante no decorrer do processo educativo, com vistas a corrigir rumos a favor da ampliação não somente do tempo, mas também e, sobretudo da aprendizagem do aluno.

A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR – CAMINHOS PERCORRIDOS

Dentre as reuniões e orientações técnicas que se sucedeu em 2006, a CENP proporcionou aos profissionais técnicos das oficinas pedagógicas e os supervisores de ensino responsáveis pela formação das equipes das ETI das 86 diretorias de ensino do estado de São Paulo, um grande encontro em Águas de Lindóia com a intenção de orientar e fortalecer estas equipes frente à implementação do programa.

Na ocasião os envolvidos na implantação deste programa em cada uma das 86 diretorias de ensino do estado de São Paulo, puderam trocar experiências positivas, assim como também, expressar suas dificuldades junto a palestrantes especialistas em educação. Na ocasião, as equipes de formação de cada diretoria relataram que em suas orientações buscavam nortear a prática dos professores, de acordo com as orientações técnicas que recebiam. Porém essa estrutura de atendimento era insuficiente dada a grandiosidade do projeto e da necessidade de entendimento histórico de concepções educacionais que garantam a especificidade do ato educativo.

Quando se apresenta essa argumentação, faz-se referência à questão mesmo da pedagogia, da educação enquanto ciência e da função da escola ligada à questão do conhecimento. Sobre isso Saviani (2009, p. 98) aponta a necessidade de resgatar a importância da escola em reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado. Muitas vezes a preocupação com o como fazer, se sobrepõe de tal forma ao conteúdo, que se perde de vista a essência e se passa a questionar a prática sempre através dela e por ela mesma.

Outro evento proporcionado pela SEE foi a participação dessas equipes no *Congresso internacional sobre escola de tempo integral*, realizado no Memorial da América Latina, em São Paulo. Neste seminário, o qual esta pesquisadora teve a oportunidade de participar, foram apresentadas experiências de escolas de tempo

integral em outros países. Na ocasião, representantes da Inglaterra, Chile e Portugal, expuseram os trabalhos realizados dentro dessa perspectiva.

Na Inglaterra não seria mais projeto, mas uma realidade que abrange todas as escolas do país há mais de 100 anos. No Chile a experiência foi implantada a mais de dez anos e em Portugal o professor José Pacheco apresentou o projeto da Escola da Ponte.

Nesse mesmo congresso, tivemos educadores a favor e educadores contra a ampliação do tempo escolar. Guiomar Namo de Mello manifestou seu descontentamento dessa extensão da jornada escolar. Segundo ela “estávamos oferecendo em dobro o que já era ruim”.

Esta colocação, causou certa indignação em parte dos supervisores e PCOPs, pois estes se esforçavam, enquanto agentes públicos, em desempenhar as funções atribuídas, administrando sempre na busca de avanços qualitativos que refletissem na aprendizagem dos alunos.

Diante disso, com o apoio da SEE, a CENP convidou um grupo de supervisores de ensino e dos PCOPs a se reunirem para estudo, análise, discussões e possíveis encaminhamentos relacionados ao programa, de forma a aprimorá-lo.

Dentre as ações propostas por este grupo destacamos:

- a criação e divulgação de parâmetros de qualidade para a Escola de Tempo Integral, o que culminou na elaboração de outro documento oficial pela SEE, denominado *Escola de Tempo Integral – Tempo e qualidade – Construção de uma Proposta Ciclos I e II* – documento que apresenta pesquisas sobre educação em tempo integral no Brasil e subsidia os educadores quanto ao marco legal da ampliação do tempo escolar no Brasil propondo os fundamentos e princípios da escola de tempo integral. Este mesmo documento orienta sobre a construção da proposta pedagógica da escola a ser construída em consonância com as diretrizes do programa ETI no estado de São Paulo, pois o documento anterior solicita a reorganização da proposta pedagógica, mas não orienta como fazê-lo.

- a criação de um *site* oficial para desenvolver uma comunicação mais ágil entre a SEE, a CENP e a equipe gestora da escola, visando facilitar tanto a resolução de problemas como para dar visibilidade aos êxitos em experiências

desenvolvidas no cotidiano escolar, fortalecendo desta forma as equipes escolares;

- envolvimento do Supervisor da Escola de Tempo Integral e do PCOP das demais áreas do conhecimento no acompanhamento das ações realizadas nas ETI com o intuito de adequar as atividades realizadas nas oficinas curriculares às Diretrizes da Escola de Tempo Integral;

- reserva de um tempo para reforço das atividades de Língua Portuguesa e Matemática aos alunos com problemas na aprendizagem;

- atribuição de aulas a serem ministradas nas oficinas curriculares seguindo critérios do perfil e não mais por meio da classificação por pontos dos professores;

- e redução do número de oficinas curriculares, pois o grupo entendeu que oferecer menos e com qualidade é melhor que oferecer várias oficinas com professores desqualificados. Assim, as escolas puderam optar pelos eixos que mais atendiam suas necessidades, ou seja, considerou-se a demanda para cada oficina curricular.

As propostas do grupo e demais alterações no programa ETI, foram viabilizados oficialmente por meio da Resolução SE 77/2006 (Anexo IV) e pela Resolução SE 93/2008 (Anexo VII).

Vale lembrar, que em todas as reuniões centralizadas, era apontado pela maioria dos profissionais das 86 diretorias, como um dos maiores dificultadores para a implantação do programa ETI nas escolas públicas, 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.

O que se percebe é que os problemas cometidos localmente nas escolas muito se assemelhavam aos problemas das escolas dos outros municípios do estado. 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.

Entendemos que os problemas não são e não devem ser compartimentados quando se trata em implantar um novo programa, sobretudo do

porte da ETI, o qual demanda uma estrutura física composta por espaços específicos para cada finalidade. Como viabilizar as orientações prescritas das diretrizes frente a um problema tão básico quanto o espaço físico? A escola tem sim, que se preocupar com o pedagógico, mas a SEE tem de cumprir sua parte, ou seja, dar condições para que este pedagógico seja desenvolvido em espaços satisfatórios com o mínimo de conforto aos alunos.

Colocamos essas questões, pois entendemos que tais reflexões não devem estar ausentes em uma pesquisa no momento em que nos referimos a construção de novos programas educacionais e num momento em que a sociedade em geral clama por uma resposta às mazelas existentes na sociedade. Mazelas e violências onde muitos desavisados responsabilizam ou culpabilizam a instituição escolar. É preciso desvelar, também, as mazelas acometidas pelas criações de políticas públicas contra a instituição escolar pública.

O que se percebe é que o programa que implantou a ampliação do tempo escolar em São Paulo configura-se em uma política educacional em construção, pois apresenta constantes adaptações por parte dos órgãos centrais. Esta prática pode ser comprovada por meio das diversas resoluções e instruções emitidas pela SEE entre os anos de 2006 até o término desta pesquisa, 2010.

Diante disso, ao investigarmos as *Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral* – o qual preconiza os princípios e diretrizes de cada oficina curricular a ser seguida pelos envolvidos na implantação do programa ETI nas escolas, podemos perceber semelhanças nos fundamentos e princípios pedagógicos propostos por Anísio Teixeira nos idos de 1930.

Este educador propunha uma educação em que a escola pudesse oferecer às crianças, leitura, aritmética, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimento aos alunos. O que observamos, ao investigarmos os objetivos das oficinas curriculares por meio dos documentos oficiais prescritos pela SEE, nada mais é, salvo as devidas adequações, um currículo básico acrescido por oficinas curriculares que se caracterizam como aulas lúdicas envolvendo leitura, experiências matemáticas, educação física, arte, música, dança, saúde e, finalmente, alimento aos alunos.

Entretanto, no que se refere ao espaço físico, diferentemente das iniciativas citadas, a ETI no Estado de São Paulo não exigiu a construção de

prédios próprios para implantar o novo modelo, mas adaptou escolas públicas já existentes para desenvolver a nova proposta, como a existência de salas ociosas ou disponíveis na unidade escolar no período da tarde.

Dentre as várias iniciativas sobre ampliação do tempo escolar, muitas delas não tiveram continuidade. Com relação ao programa Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo, ainda não sabemos de seu futuro, ou seja, se persistirá às crises e desafios que por ventura surgirão. Por enquanto, sabemos somente das intenções desta proposta política educacional em prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola, com o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração dos temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural (SÃO PAULO/CENP, 2006).

Diante do exposto, qual o impacto das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas da região de Assis que aderiram a ampliação do tempo escolar? A implantação dessas práticas, as entrevistas sob a perspectiva dos agentes envolvidos, os resultados do rendimento dos alunos no SARESP e as análises serão desveladas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III

A GESTÃO DO PROGRAMA *ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL* NA REGIÃO DE ASSIS – a história desvelada.

Este capítulo trata do processo de adesão e materialização do programa Escola de Tempo Integral no âmbito das escolas da Diretoria de Ensino da Região de Assis, município do interior do Estado de São Paulo.

Para esta parte da pesquisa nos valem os dados de entrevistas com os envolvidos no programa, bem como da coleta, tabulação e análise dos dados resultantes do rendimento escolar dos alunos da 6ª série no SARESP de 2005 e da 8ª série no SARESP de 2007.

Assis se localiza a noroeste do Estado de São Paulo, à 480 Km de distância da cidade de São Paulo, sede da Secretaria Estadual da Educação a que pertence, compondo em sua jurisdição, 41 (quarenta e uma) escolas distribuídas em 14 (quatorze municípios). Deste total de escolas, 38 (trinta e oito) oferecem ensino fundamental – ciclo I, ciclo II e ensino médio e 03 (três), atendem somente o ensino fundamental – ciclo I*, conforme demonstrado no quadro abaixo.

MUNICÍPIO	ESCOLAS	
ASSIS	- EE Carolina Francini Burali - EE Carlos Alberto de Oliveira - EE Cleophânia Galvão da Siva - EE Francisca R. M. Fernandes - EE Ernani Rorigues - EE Clybas Pinto Ferraz	- EE José Augusto Ribeiro, - EE Leny Barros da Silva. - EE Léo Pizzato - EE Lourdes Pereira - EE Lea Rosa M. Andregheiti - EE D. Antonio J. dos Santos
MARACAÍ	- EE Maria Aparecida Galharine - EE Jose G. de Mendonça	- EE Azarias Ribeiro Cel. - EE Lourenço Luciano Carneiro
CANDIDO MOTA	- EE Clotilde de Castro Barreira* - EE Jose dos Santos Almeida - EE Rachid Jabur - EE Jose Augusto de Carvalho	- EE Jardim São Francisco* - EE Santo Hino - EE Antonio Fontana
NANTES	- EE Rage Anderaos	
IEPÊ	- EE Antonio de Almeida Prado	
TARUMÃ	- EE Vila do Lago - EE David Jose Luz	- EE Maria Mag. de Oliveira
FLORÍNEA	- EE Teófilo Elias	- EE Noemia Garcia Ciciliato*
PEDRINHAS PTA	- EE Antonio de Benedicts	
PLATINA	- EE Clarisse Pelizone da Silva	
CRUZÁLIA	- EE Joaquim G. de Oliveira	
PALMITAL	- EE Adalgisa C. de Campos - EE Oswaldo Moreira da Silva	- EE José Joaquim Bittencourt
PARAGUAÇU PTA	- EE Isidoro Batista	- EE Maria Ângela Batista Dias
LUTÉCIA	- EE Dr. Cláudio de Souza	
BORÁ	- EE Jose de Souza	

Quadro 1 – Escolas jurisdicionas à Diretoria de Ensino – Região de Assis

* Escolas que atendem somente ensino fundamental – ciclo I – 2º ao 5º ano. Fonte: www.deassis@edunet.sp.gov.br. (Acesso em 02/03/2009)

Dentre o total de (29) vinte e nove escolas que oferecem ensino fundamental – ciclo II, na região de Assis, 09 (nove) expandiram o tempo escolar

no início de 2006 ao aderir o programa ETI proposto pela SEE, conforme o quadro a seguir:

ESCOLAS QUE AMPLIARAM O TEMPO ESCOLAR EM 2006		
ESCOLAS	MUNICÍPIO	ALUNOS ATENDIDOS
EE Carlos Alberto de Oliveira	Assis	384
EE Jose Augusto Ribeiro	Assis	273
EE Francisca M. Fernandes	Assis	191
EE Rachid Jabur	Cândido Mota	513
EE Diva Figueiredo da Silveira	Paraguaçu Pta	333
EE Maria Magdalena de Oliveira	Tarumã	271
EE Carolina Francini Burali	Assis	240
EE Ernani Rodrigues	Assis	314
EE Clarisse Pelizone de Lima	Platina	222
TOTAL DE ALUNOS		2.271

Quadro 2 – Escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino de Assis que aderiram ao programa ETI em 2006. Fonte: www.deassis@edunet.sp.gov.br. Acesso em 02/03/2008.

Assim, a partir de 2006, foram atendidos em período integral 2.271 alunos em escolas da região de Assis. Esses alunos recebiam uma refeição entremeada por dois intervalos para lanche; um no período da manhã e outro no período da tarde.

Conforme relato do dirigente regional de ensino, após a publicação da Resolução SE 89/2005 que dispôs sobre a criação do programa Escola de Tempo Integral, a Diretoria de Ensino – Região de Assis, *“por meio do setor de planejamento, iniciamos um levantamento visando identificar as escolas que teriam condições de desenvolver o programa conforme critérios estabelecidos pela própria resolução”*.

Concomitante a esse levantamento os supervisores de ensino entraram em contato com as escolas sob sua responsabilidade, para juntamente com a equipe escolar, analisarem a possibilidade de adesão ou não ao programa, por acreditarem que maior tempo escolar para a consolidação da aprendizagem

resultaria em melhor qualidade de ensino, os supervisores motivaram os diretores no sentido de aderirem ao mesmo.

Para Freitas (2003, p. 87), organizar a escolarização formal progressivamente em tempo integral revela a contradição entre formar e instruir quando mostra que o sistema educacional organizado em tempo parcial nega a formação oferecendo uma instrução nem sempre de qualidade,

A maneira como assegura a redução da formação à instrução passa pelo tempo de permanência do aluno na escola. Nossas escolas funcionam em tempo parcial (quatro horas), o que faz com que, na prática, seja obrigada a se contentar com a instrução. Portanto, uma luta fundamental para os educadores, além da implantação dos ciclos, é a aplicação do dispositivo da LDB que prevê que a educação no Brasil será, progressivamente, de tempo integral. Somente com a adoção da escola de tempo integral teremos condições de falar em instrução associada à formação, contribuindo para resolver essa contradição. Em vez de aduzir penduricalhos às quatro horas de escola (recuperação paralela, reforço de janeiro, correção de fluxo etc.) implante-se a escola de tempo integral.

Sob uma perspectiva positiva e confiante na capacidade de gerar transformações sociais, o mesmo autor analisa os ciclos, em sua definição, e a escola de tempo integral, *“são âncoras importantes nessa luta. Ambos são os embriões do novo, dentro do velho sistema educacional”* (p. 89).

Mas aderir a esta inovação foi um trabalho árduo, pois tal mudança estava atrelada à questão da modalidade de ensino oferecida pela escola, ao espaço físico e à demanda que receberia para o ano letivo de 2006.

O dirigente regional nos informa ainda, que,

[...] organizamos uma reunião, com todos os diretores a fim de apresentar às escolas, o que na visão da equipe de planejamento da diretoria, teriam condições de aderir ao programa ETI. Foi um momento em que, os diretores e supervisores puderam discutir e analisar em conjunto, os limites e possibilidades da adesão ao programa.

A aceitação somente por parte dos diretores não era condição suficiente para que a escola aderisse ao programa. Conforme o artigo 3º da Resolução SE 89/2005, a escola deveria oferecer espaço físico compatível com o número de

alunos, salas de aula para funcionamento em tempo integral e apresentar por escrito a intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao programa, considerando, desta forma, a decisão do Conselho de Escola.

Segundo Paro (1992, p. 39),

se concebermos a comunidade, para cujos interesses a educação escolar deve-se voltar, como real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece absurda a proposição de uma gestão democrática que não supunha a comunidade como sua parte integrante.

Neste sentido, os diretores das escolas, tiveram aproximadamente uma semana para decidirem em conjunto com os membros do Conselho de Escola sobre a adesão ou não ao programa ETI.

Na concepção de Gadotti (2009, p. 67),

a participação e a democratização num sistema público de ensino é uma forma prática de formação para a cidadania que, por sua vez, é um dos pressupostos da gestão democrática. Neste sentido, tal formação se adquire na participação no processo de tomada de decisões.

Diante disso, passado o período de análises, reuniões, discussões e reflexões sobre a implantação do novo programa, os diretores comunicaram a decisão tomada em reunião conjunta com os membros do Conselho de Escola, ao dirigente regional, que imediatamente anunciou a toda diretoria de ensino a adesão de 09 (nove) escolas ao programa ETI, proposto pelo governo do estado de São Paulo.

Antes, porém de prosseguirmos, entendemos ser importante relembrar, que uma das justificativas, já descritas no capítulo II deste trabalho, do governo do estado de São Paulo, ao criar o Projeto Escola de Tempo Integral é a necessidade de atender às expectativas da comunidade intra e extra-escolar ao desenvolver, por meio da ampliação do tempo escolar, ações que integram a política de inclusão (Resolução SE 89/2005).

Destacamos esta justificativa porque além dos critérios, espaço físico e aceitação pela comunidade local, a mesma resolução em seu artigo 3º recomenda

a adesão de escolas, preferencialmente em regiões de baixo IDH - (Índice de Desenvolvimento Humano).

Enfatizamos o caráter assistencialista preconizado pelo documento oficial, o que nos remete às ideias de Paro (1988, p.213), no momento em que se refere à escola como solucionadora de problemas sociais.

As preocupações com a socialização e ressocialização das crianças e adolescentes das classes subalternas, com assistência alimentar e com a prevenção da delinquência acaba por unificar as experiências recentes de extensão do período diário de escolarização sob um enfoque: o da escola como solucionadora de problemas sociais, apoiada em alguns supostos teóricos da carência cultural.

Dentre as nove ETI da região de Assis quatro se localizam em bairros periféricos, quatro em bairros centrais e outra escola – aderiu ao programa por ser a única escola pública naquele município.

Apesar dos critérios observados na Resolução 89/2005 sobre a adesão de escolas de bairro periférico não contemplar a escolha de todas as escolas, as demais escolas apresentavam espaço físico suficiente para atender alunos em dois períodos, também considerado pela resolução como um critério a ser seguido.

O dirigente regional de ensino de Assis *“relembra que motivou os diretores das escolas a aderirem ao programa, pois ele acreditava que como algo novo, pudesse trazer muitos benefícios às escolas, como reformas e ampliação das dependências físicas”*.

Diante da implantação do programa em nove escolas na região de Assis, os professores se questionavam sobre a metodologia a ser adotada nas oficinas curriculares para atender aos objetivos do programa. Seriam elas lúdicas? Um reforço do que acontecia na parte da manhã ou uma continuidade desse período? E o profissional professor? Qual o seu perfil adequado? Qual é o seu papel?

Alonso (1999, p.31) ao expressar sobre a formação de professores, lembra que as mudanças não dependem somente de materiais didáticos, é necessário que se reveja conceitos para se apropriar de novas práticas,

As mudanças necessárias não são tão simples e superficiais, como a utilização de recursos didáticos mais modernos ou a inclusão de disciplinas no currículo; ao contrário, envolvem revisão de conceitos, das bases em que se assenta o ensino e a aprendizagem, da tomada de consciência das novas responsabilidades do educador frente aos desafios.

Muitos esperam que a escola pública possa dar conta sozinha de problemas que jamais serão solucionados se pensarmos apenas na esfera da educação formal. A consequência desta expectativa, conforme nos lembra Pucci (2005, p. 79), *“é a de colocar como tarefa dos educadores das escolas públicas a resolução do enorme déficit social e cultural decorrente das desigualdades socioeconômicas às quais seus alunos são submetidos”*.

Nas reuniões realizadas com os docentes, os professores coordenadores da Oficina Pedagógica buscavam, segundo a supervisora responsável pelo programa na região de Assis,

[...] nortear a prática dos professores de acordo com as orientações técnicas que recebiam dos órgãos centrais da SEE. No entanto, adotar novos conceitos ou paradigmas educacionais requer reconhecer que o contexto escolar é constituído por seres humanos que necessitam refletir sobre o seu sentir, seu pensar e seu agir para uma mudança educacional, numa situação de respeito ao diferente, um projeto de transformação cooperativo e comprometido.

Garcia (1999) ao se referir à formação dos professores chama a atenção para a necessidade de se considerar tanto o aspecto pedagógico quanto o aspecto organizacional por se constituírem duas dimensões inseparáveis da ação educativa. Para o mesmo autor *“uma escola em desenvolvimento é aquela que integra o desenvolvimento do professor, do currículo e da gestão escolar orientado para a mudança”*.

Nesta discussão, cabe aqui fazermos uma consideração. Nenhuma intervenção pedagógica harmonizada com a modernidade e os processos de inovação que estão implícitos será eficaz sem a colaboração consciente do professor e sua participação na promoção da emancipação social. Nóvoa (1995, p. 9), acena que *“não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”*.

Para o autor, *“o que importa é valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonista na implementação das políticas educativas” (p.27).*

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – O QUE PENSAM OS ENVOLVIDOS

Mediante a caracterização das escolas e do contexto em que estão inseridas, o item que segue procura retratar a gestão do programa Escola de Tempo Integral, como ele se materializou nas nove escolas da região de Assis e como percebem e avaliam os envolvidos em sua implantação.

Acreditamos que a partir de uma realidade social complexa, como a implantação de um novo programa, dotado de horizontes subjetivos, é preciso muito mais que dados quantitativos, coletados e trabalhados com objetividade. É necessário, também, para entender o processo de humanização nas relações sociais de trabalho, na criação da cultura e da escola uma investigação que privilegie técnicas qualitativas de análise.

Neste contexto, verificar o que pensam os envolvidos na gestão, implantação e implementação do programa ETI em escolas da região de Assis, analisar o discurso dos mesmos, fazem parte dos objetivos deste capítulo.

Ao selecionarmos o grupo das nove escolas de tempo integral como objeto deste estudo fomos em busca de fontes e/ou pessoas que pudessem relatar o processo de implantação deste programa. Para tanto, como critério de escolha de tais fontes pautamo-nos em profissionais da diretoria de ensino, ligados diretamente à implantação do programa: dirigente regional de ensino, diretores de escola, professores coordenadores e professores coordenadores da oficina pedagógica.

Recorremos às entrevistas que nos forneceram dados e informações que não seriam possíveis obter somente por meio da pesquisa bibliográfica ou documental. Conseguimos informações sobre as impressões e percepções que os envolvidos na implantação do programa ETI, em nove escolas a respeito dos

efeitos e do impacto do mesmo no que se refere ao rendimento escolar dos alunos.

Para a realização das entrevistas (Apêndices I, II, III e IV), marcamos data e local em dias alternados com cada um dos envolvidos, entre os meses de agosto e dezembro de 2009. Conforme informamos na apresentação deste trabalho, para identificação dos entrevistados usaremos as seguintes siglas: Dirigente Regional de Ensino (DR); Supervisor de ensino ($S_1, S_2, \dots$); Professor Coordenador da Oficina Pedagógica ($PCOP_1, PCOP_2, \dots$), Professor Coordenador ($PC_1, PC_2, \dots$) e Diretor de Escola ($D_1, D_2, \dots$)

As primeiras questões versaram sobre a impressão destes profissionais com relação a implantação e implementação do programa ETI. No momento da implantação da ETI, S_3 nos informa que,

[...] gestores, professores e equipe técnica da DE estavam, diante de um novo programa, e muitos educadores questionavam questões sobre a adequação do ambiente físico, metodologia a ser praticada nas oficinas curriculares e formação dos professores.

Ao mesmo tempo em que o medo do novo assolava esses profissionais, alguns professores e até mesmo alguns gestores, externavam sentimentos de esperança com relação a este programa. Como verificamos nas palavras de D_1 :

[...] enfrentar o novo é sempre um desafio, porém quando todos se envolvem, as dificuldades são superadas, acredito que a ETI pode contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária na medida em que oferece a todos os educandos, um tempo maior para sua aprendizagem possibilitado pelas aulas das oficinas curriculares, assim vamos enfrentando juntos as dificuldades que são muitas.

A fala de D_1 remete ao enfrentamento do problema por meio do envolvimento coletivo de todos na escola; fala ingênua, pois puxa a responsabilidade para si. A ideia de “coletivo” é recorrente na fala dos educadores, denota o crédito de que a maioria dos problemas que surgem no cotidiano escolar podem ser resolvidos por meio do envolvimento ou trabalho coletivo de todos.

Devolvo o questionamento a esta diretora solicitando que explique quem são "todos". Ela apresenta um ar de espanto e diz:

[...] todos da escola, envolve professor, aluno, funcionário. Às vezes o problema é mais de ordem administrativa, as vezes mais de ordem pedagógica, mas procuro, na medida do possível socializar os problemas, acho que quando todos se envolvem, se sentem responsáveis também, pela busca das respostas aos problemas.

A posição desta diretora nos remete às discussões de Tardif e Lessard, (2005), ao defenderem que o "objeto" de trabalho do professorado é o próprio ser humano, dotado de iniciativas e capacidades de resistir ou participar da ação dos professores. Neste sentido, a relação do professor com seu "objeto" de trabalho envolve, portanto, interações humanas, sejam com os alunos, com os colegas, pais, dirigentes da escola, etc.

Trata-se, para esses mesmos autores, de atividade de indivíduos que pensam, que dão sentido ao que fazem, que constroem conhecimentos e cultura própria da profissão. Esta atividade se desenvolve num espaço já organizado, visando objetivos específicos.

Na visão de S₂, a ETI propôs um desafio *"o envolvimento de todos os educadores nessa reinvenção da escola, exigindo que todos nós colocássemos os meios e ferramentas de que dispomos nessa empreitada"*. Mais uma vez verificamos o termo "envolvimento de todos". Percebemos que a implantação do programa ETI, ocorreu de forma compartilhada, articulada e em parceria entre os envolvidos da escola e as equipes técnicas da Diretoria de Ensino.

Com relação ao trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas, observamos no depoimento de uma professora coordenadora, que enquanto uma parte dos professores se mostrava resistentes ao programa, a maioria dos professores acreditava não somente na ampliação do tempo escolar, como também no ganho com relação às aprendizagens.

Segundo a PC₂ de uma das escolas que aderiram ao programa ETI,

[...] nossa equipe escolar aceitou o grande desafio para a implantação do programa, acreditando em seus objetivos de enriquecer o currículo básico e dar oportunidade aos alunos de participarem de atividades sociais, culturais e esportivas, mas isso não significou, naquele período que não existia professores da

nossa escola resistentes a esta mudança e que não estávamos ansiosas com o novo. No entanto, a maioria dos professores acreditava no programa e isto animava e motivava os demais.

Acreditamos que os problemas enfrentados pela equipe gestora e professores, no início do programa são inerentes ao ser humano, pois quando se depara com o “novo” ou o “diferente” daquilo que se está acostumado a desenvolver, induz à insegurança, ao desequilíbrio e até mesmo à resistência. Ao relatarmos a implantação do programa nas escolas, tanto diretor, como supervisor e professor coordenador, antes de iniciarem seus depoimentos expressavam que no início foi muito tumultuado, pois tanto pais, alunos, funcionários, professores e equipe gestora se encontravam num período de adaptação e adequação aos objetivos propostos.

De acordo com o discurso da D₂, podemos perceber as dificuldades encontradas pela equipe gestora da escola na implantação da ETI

[...] algumas solicitações foram atendidas, como no caso da merenda dos alunos, por meio de parcerias com o município; a falta de materiais foi resolvida com as verbas enviadas ao final do primeiro bimestre de 2006 às ETI, outras como o transporte de alunos que moram na zona rural, levou um ano para ser resolvido, pois dependia do horário de saída de outros alunos da zona rural que estudavam em escolas de período parcial. Dava dó ver os alunos da zona rural esperarem a perua ou o ônibus para irem para suas casas, muitos chegavam quase à noite em casa.

Para esta educadora, no momento em que se passa a conhecer mais o programa, pode-se propor mudanças e sugerir modificações para melhorá-lo.

A supervisora se refere neste momento à atribuição das oficinas curriculares. Prossegue dizendo que:

[...] Segundo orientações da SEE, as oficinas curriculares devem ser atribuídas juntamente com o processo de atribuição de aulas no início e no decorrer de todo ano letivo sempre que houver necessidade de professor, seja para atribuir aulas livres, como em substituição a professores licenciados ou que desistiram das aulas. Mas sob o argumento de ampliar a qualidade das práticas oferecidas pelas Oficinas Curriculares, conseguimos, logo no segundo ano da ETI, que a SEE utilizasse critérios como perfil adequado e, não somente a pontuação do professor, como ocorria

comumente nas atribuições de aulas, classes ou oficinas, em toda a rede pública estadual paulista.

Sobre este assunto, esta educadora se mostra satisfeita uma vez que ao ouvir as bases¹² a SEE, por meio de sua equipe jurídica, reestruturou o sistema de atribuição das oficinas curriculares de forma a dar maior autonomia aos diretores de escola na escolha desses profissionais por perfil, conforme Resolução SEE 77/2006.

Esta resolução preconiza que será analisado no candidato, além das habilitações e qualificações, o perfil do profissional exigido segundo as características e especificidades da oficina(s) curricular (es) a ser(m) atribuída(s), o currículo do candidato, o histórico das experiências bem sucedidas e, quando for o caso, a pertinência e a qualidade da proposta de trabalho apresentada, bem como, os resultados da entrevista individual por ela realizada.

A mesma resolução complementa que,

§ 2º 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.

A Resolução 77/2006 que trata sobre a atribuição das oficinas curriculares nas escolas não agradou a todos. Segundo a PC₃, alguns professores, não satisfeitos,

[...] alegaram que o fato do diretor ter total autonomia para a escolha destes profissionais poderia ocorrer, algum tipo de “apadrinhamento”, e seria injusto para quem já está há muito tempo na rede estadual de ensino. A maioria dos professores defendia

¹² Refere-se aos diretores, professores, supervisores e PCOPs das Diretorias de Ensino envolvidas no programa.

que as atribuições deveriam ocorrer conforme as atribuições das aulas regulares, ou seja, respeitando a classificação e/ou número de pontos de cada candidato. No entanto, como se trata de documento oficial, esta foi acatada na íntegra, pois era uma reivindicação tanto da equipe técnica da DE, como também dos diretores de escola.

Sabemos que todo projeto novo provoca certa insegurança por parte de quem o operacionaliza, e no caso das ETI, o diretor de escola assume um papel fundamental para a consolidação e sucesso do programa, pois este profissional é responsável na escola, pela gestão pedagógica, administrativa, de recursos, de pessoas e de patrimônio, ou seja, seu olhar deve ser amplo de forma a administrar, ou melhor, gerir sua escola democraticamente.

De acordo com Libâneo (2001, p.145) *“A construção de um projeto educativo coletivo constitui a identidade de cada escola e é, sem dúvida, o instrumento primordial que permite uma gestão democrática”*.

Ao questionarmos sobre as formas de capacitação oferecidas pela SEE, S₁ informa que logo no início do programa foi disponibilizado no site oficial da SEE um cronograma de orientações técnicas por parte da equipe da CENP. Para esta supervisora a SEE reconhecia a necessidade de capacitação tanto da equipe técnica das diretorias de ensino, como das escolas, para o sucesso do programa.

[...] a SEE, visando atender às necessidades de formação dos professores, e demais profissionais envolvidos no processo de implantação do programa na rede pública estadual de ensino de São Paulo, organizou um cronograma de orientações técnicas, entre a equipe central e representantes da ETI em cada diretoria de ensino do estado. A equipe da CENP dizia que era importante formar aqueles que seriam os “formadores dos formadores”, ou seja, nós supervisores de ensino e o PCOP receberíamos orientação da equipe pedagógica da CENP para depois repassarmos estas mesmas orientações aos professores, gestores e PCs das escolas. São eles [PCs e diretores] que se responsabilizam em construir um ambiente de aprendizagem nas suas escolas apoiando as ações dos professores.

Por meio do discurso desta supervisora, observamos que a SEE propõe o programa, capacita as equipes técnicas das diretorias, que orientam os gestores e professores coordenadores que são responsáveis pela formação dos professores nos HTPCs. Esta “homologia de processos”, nos parece eficaz, uma vez que

todos os envolvidos na implantação do programa recebem e repassam as orientações. Apesar de acreditarmos no sucesso desta metodologia no que se refere às formações, acreditamos, também que a ampliação do tempo destinado aos HTPCs¹³ nas escolas poderiam ser ampliados frente à implantação de um programa desta magnitude.

Sobre as reuniões de formação a PCOP₃ declara que os encaminhamentos da CENP se pautavam sempre nas orientações prescritas nas Diretrizes para a escola de tempo integral, porém, os assuntos de cada oficina, poderiam e deveriam ser ampliados e adequados às realidades locais. Segundo a técnica,

[...] na primeira reunião centralizada¹⁴ entre os representantes das ETI nas diretorias de ensino e a equipe pedagógica da CENP logo no início de 2006, me lembro que nós tivemos a oportunidade de trocar idéias e sugestões para implementação e delineamento comum de ações a serem desenvolvidas em cada oficina curricular. Mas a realidade das escolas da CEI é muito diferente da realidade das escolas da COGSP. Então a equipe da CENP, nós podíamos escolher os assuntos que mais interessavam ou eram necessários para atender a demanda daquela escola ou daquela comunidade.

Desta forma, logo nas primeiras reuniões técnicas descentralizadas¹⁵ realizadas com os docentes, os PCOPs responsáveis pelas oficinas curriculares trabalharam no sentido de nortear a prática dos professores, de acordo com as orientações técnicas que recebiam dos órgãos centrais da SEE, garantindo, desta forma, que os professores desenvolvessem ações diferenciadas e motivadoras para os alunos em cada uma das oficinas curriculares, porém dando certa autonomia curricular a estes, que conheciam a comunidade de suas escolas.

Percebemos na fala da PC₄ uma grande preocupação com a formação dos professores, uma vez que segundo a educadora os professores tiveram as oficinas atribuídas pelo critério de classificação de pontos e nem sempre o professor tinha perfil para trabalhar de forma lúdica.

¹³ Fonte: Comunicado CENP – 29/01/2008, D.O de 30/01/2008.

¹⁴ Referimo-nos a reuniões centralizadas àquelas realizadas pela equipe técnico-pedagógica da CENP/SEE.

¹⁵ Referimo-nos a reuniões descentralizadas àquelas realizadas pela equipe técnico-pedagógica da diretoria de ensino.

[...] nos HTPCs percebíamos as preocupações dos professores com relação à metodologia a ser usada nas oficinas curriculares. Às vezes o professor era muito bom na disciplina do currículo básico, por exemplo, em matemática. Mas ao trabalhar com a oficina experiências matemáticas, tinha dificuldade em como desenvolver aqueles conteúdos de matemática de outra forma que não aquela que ele já estava acostumado a trabalhar. Para mim, que sou PC e não sou da área de matemática, no momento em que sentia dificuldade nas orientações, buscava ajuda na oficina pedagógica com o PCOP específico de matemática.

Segundo o supervisor responsável pela ETI, na diretoria de Assis,

[...] as orientações e discussões, como a busca e apropriação da nova metodologia a ser utilizada nas oficinas curriculares, deveriam ocorrer nos espaços dos HTPCs - os quais se caracterizam fundamentalmente como espaço de formação continuada dos educadores, de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão das propostas curriculares e melhoria da prática docente.

Este trabalho coletivo deve ser de caráter estritamente pedagógico, destinado a discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno.

Entretanto, vale lembrar que para ser professor coordenador na rede pública estadual paulista, basta ter uma licenciatura plena em qualquer área da educação. A legislação sobre a função do professor coordenador – Resolução 88/2007 preconiza que esta função é de generalista, ou seja, este profissional deve zelar pela garantia e prática das concepções pedagógicas que norteiam o currículo oficial do estado de São Paulo, podendo e devendo recorrer, aos PCOPs sempre que determinado professor necessitar de uma orientação relacionada aos conteúdos específicos de sua disciplina ou oficina curricular. Neste sentido, as decisões tomadas pelo PC₄ estão de acordo com a legislação vigente.

Acrescido a este trabalho, segundo as diretrizes curriculares para as escolas de tempo integral, o professor coordenador deve integrar os professores do currículo básico e das oficinas curriculares, oportunizando a articulação de ações a serem desenvolvidas em cada disciplina com os alunos. Isto acontece, pois, determinadas oficinas curriculares se correspondem a uma determinada disciplina do currículo básico. Por exemplo: Educação física está relacionada à

oficina de atividades esportivas e motoras; Arte está relacionada à oficina de atividades artísticas; Matemática, está relacionada à oficina de experiências matemáticas; Língua Portuguesa está relacionada à oficina de Hora da leitura.

Esta articulação entre professores do currículo básico com os professores que trabalham nas oficinas curriculares solicitada pela equipe CENP foi destacada na entrevista com a PC₁ como um desafio. Ela entende que o número de horas para este tipo de formação é escasso para se realizar um bom trabalho, sugere que o estado reduza a carga horária semanal do professor e aumente as horas para estudo.

[...] olha, eu não acredito que os políticos não saibam que somente o HTPC seja suficiente para o professor estudar. Quando a gente reclama, tem supervisor que fala que existe também o HTPL [horário de trabalho livre], mas é impossível de se usar este tempo. O professor tem mais de trezentas provas para corrigir dependendo da disciplina que dá aula. Além disso, o salário é pouco, nem dá para pagar uma funcionária, muitas professoras dão aulas e fazem todo serviço de casa. Acha que tem tempo e ânimo para estudar? Mas, olha apesar de todas as dificuldades, a ETI em Assis deu bons resultados, prova disso são os resultados do SARESP de nossa escola.

A fala desta professora coordenadora nos reporta a Bozzini e Oliveira (2006), no momento em que nos lembram que embora haja, no papel e no discurso, uma indicação governamental para que os trabalhos desenvolvidos na escola sejam coletivos e interdisciplinares, as condições de trabalho impostas impedem ou dificultam que isso aconteça.

Podemos acrescentar a essas questões, também, o horário comumente utilizado para este estudo. Normalmente ocorrem no final dos períodos de aula, momentos em que os professores estão cansados e muitas vezes estressados pelo excesso de trabalho, sem contar que muitos deles, após o HTPC completam sua jornada no horário noturno.

Dada a preocupação da PC₄, ao manifestar em sua entrevista as dúvidas dos professores com relação às práticas a serem utilizadas nas oficinas curriculares, fizemos esta mesma questão para a PCOP₂, que nos relatou que isto ocorreu, de forma mais intensa no início, mas que sempre haverá professor para

ser formado, dado a rotatividade dos mesmos. Isto pode ser verificado quando esta professora declara que

[...] aos poucos os professores coordenadores e professores das oficinas foram compreendendo a metodologia das oficinas, se fortalecendo e percebendo que os conteúdos devem ser trabalhados de forma a ampliar os conhecimentos do currículo básico. Acho que isso tem que ser praticado de forma diversificada, motivadora e não como reforço do conteúdo trabalhado pelo professor do currículo básico. Dessa forma, a formação que a gente dá aos professores coordenadores acontecia quase que paralelamente às orientações que eles [PC] davam aos professores nas HTPCs.

Esta PCOP nos revela que o problema da formação estará sempre presente na rede, pois quando se forma uma equipe na escola, há aqueles que se removem, PC que volta para sala de aula ou diretor que se aposenta.

Neste sentido, a PCOP demonstra reconhecer o problema crônico que circula e extrapola a esfera educacional ao referir-se à falta de professores e a grande rotatividade destes, seja por meio de remoção para outras cidades, escolas ou mesmo busca de outras profissões que oferecem maior retorno financeiro. O que presenciamos no cotidiano das escolas são dados divulgados pela mídia, delatando os baixos salários dos professores e o número excessivo de aulas semanais, fatores que podem causar a desmotivação, o excesso de falta às aulas e até mesmo o número excessivo de licenças médicas. Isto pode ser verificado por meio do relatório divulgado pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2007, o qual concluiu que a falta de professores na rede pública estadual de ensino está ligado ao baixo investimento em educação, ao salário baixo, à violência nas escolas e à falta de perspectiva profissional.

Com relação ao acompanhamento do trabalho dos professores em sala de aula, a PCOP₄, parece compactuar com a idéia da PCOP₂. Vejamos o que nos diz esta PCOP:

[...] Nós, que fazemos parte da equipe técnica da oficina pedagógica de Assis acompanhamos de forma ativa o trabalho realizado pelos professores das oficinas curriculares das ETI no decorrer de todo o primeiro ano de sua implantação, interferindo na didática da aula e subsidiando com sugestões e materiais

pedagógicos; acompanhamos e auxiliamos o planejamento das aulas dos professores, bimestralmente, os mais antigos [professores] já estão acostumados com a metodologia do programa e quanto aos novos, damos orientação individual na diretoria ou nos HTPCs. A prova do sucesso da ETI nas nossas escolas são os trabalhos realizados pelos alunos, os quais expomos para toda comunidade intra e extra escolar no final do ano de 2006 e depois no final de 2007.

A PCOP se refere, a dois momentos importantes de socialização das ações pedagógicas realizadas nas unidades escolares que ampliaram o tempo escolar: a I Mostra da Escola de Tempo Integral realizada no final de 2006 e a II Mostra da Escola de Tempo Integral realizada no final de 2007.

Considerando a relevância para a consolidação do programa nas escolas que o aderiram, discorreremos no próximo tópico, de forma mais detalhada, os eventos citados pela PCOP, resultados das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas oficinas curriculares.

Segundo o dirigente regional de ensino, nas visitas ocorridas no momento da implantação do programa, supervisores e PCOPs, colheram as opiniões dos alunos, professores, funcionários e diretores sobre as dificuldades e necessidades de cada ETI, estas eram repassadas a ele, e o que não lhe competia, era encaminhado aos órgãos centrais da SEE. As devolutivas aconteciam sempre na próxima reunião, visita ou em caso de urgência subsequente à solicitação.

Quando questionada sobre o tipo de formação oferecida à equipe técnica da DERA para a implementação da ETI a PCOP₂ declara em seu depoimento que,

[...] Dentre as ações da SEE em nível descentralizado, logo no primeiro ano da implantação das ETI, nós da equipe técnica da DE de Assis, participamos de um encontro organizado pela equipe central da SEE/CENP, onde pudemos trocar informações e problemas. Participamos também, do “*Seminário Nacional - Tecendo Redes para Educação Integral*” ocorrido de 15 a 17 de agosto de 2006 no Memorial da América Latina em São Paulo.

A PCOP continua seu relato dizendo que na ocasião teve a oportunidade de ouvir especialistas em educação de diversos países que discutiram caminhos e propósitos da chamada “*educação em tempo integral*”, sob a perspectiva da ampliação do tempo escolar.

Foi uma experiência valiosa poder ouvir experiências de pessoas de outros países que já percorreram este caminho que aqui em Assis, e no estado de São Paulo, ainda estamos iniciando. Mas ainda penso que o estudo é uma necessidade de cada um, e que este desejo é interno e individual.

S₁, também participante do seminário, declara que as reflexões propostas foram importantes. Para esta educadora,

[...] Ao discutir questões juntamente com profissionais da educação, que também vivenciaram os mesmos problemas que nós no início de seus programas, pudemos reconhecer nossas dificuldades, limitações, mas também as possibilidades para concretização de uma escola pública que acolha seus alunos num tempo maior. Afinal, além da aprendizagem, podemos defender a ETI também pelo fato de poder atender filhos de pais trabalhadores de classes menos abastadas, que nem sempre podem acompanhar, em seu cotidiano, a vida de seus filhos.

Segundo a PCOP₁ outra que participou deste seminário declarou que,

[...] o seminário ampliou meus conhecimentos e serviu de apoio e subsídios teóricos para nós que somos responsáveis pela implementação da ETI nas Diretorias de Ensino do estado de São Paulo. Deu-me mais segurança para falar sobre a educação integral que é diferente de escola de tempo integral. Gostei, também de ouvir as experiências de outros países, isto significa que São Paulo está acompanhando o que se cria sobre educação em países, às vezes mais desenvolvido que o Brasil.

Segundo Alonso (1999), por mais que uma organização procure definir formalmente, dentro de sua estrutura, as funções e os papéis de seus membros e por mais rígidos que sejam os seus controles, haverá sempre um conjunto de atividades e de relações não previstas e não estabelecidas oficialmente pela organização.

O D₄ nos relata que,

[...] ao final do primeiro ano de implantação da ETI existiram momentos de harmonia e tensão. Harmonia decorrente do espírito de equipe e tensão decorrente dos obstáculos como, resistência de professores, funcionários, alunos e pais de alunos às mudanças;

qualidade das refeições, adequação de espaços físicos, etc. Passado o primeiro momento, não olho mais para esses problemas com os mesmos olhos de antes, o novo já está incorporado no rol de problemas que surgem no dia a dia de uma escola. O resultado pedagógico é motivador.

Perguntei se ainda sentia insegurança ao gerir uma ETI, e ela nos relata que,

[...] as conquistas foram acontecendo gradativamente, o trabalho dos professores por meio das oficinas curriculares agradaram os alunos e aos poucos foi resolvido o problema da merenda [os alunos reclamavam do sabor dos alimentos], o que colaborou para que a comunidade desta cidade, com somente uma escola funcionando com horário integral, apoiasse o programa.

A questão da merenda também aparece na entrevista da D₆. Para esta diretora a equipe escolar aceitou o programa, reconhecendo o grande desafio que teriam de enfrentar pela frente,

[...] Nossa equipe escolar aceitou o grande desafio para a implantação do Projeto de Escola de Tempo Integral, acreditando em seus objetivos de enriquecer o currículo básico e dar oportunidade aos alunos de participarem de atividades sociais, culturais e esportivas. No início, encontramos muitas dificuldades frente ao novo. Não estávamos acostumados com aulas tão diferentes... [...] enfrentamos um grande problema com a alimentação, em que os pais ficaram muitos revoltados pela má qualidade do lanche e almoço servidos. Aos poucos estes problemas foram resolvidos, mas enquanto isso não acontecia, éramos nós [equipe da escola] que seguramos as “pontas”. Olha, por muitas vezes recebi aqui na escola doação da comunidade, supermercado, para melhorar a merenda dos alunos.

Na concepção da D₃, a intenção dos idealizadores deste programa está ligada com a questão do assistencialismo, no entanto, acrescenta que “os resultados na aprendizagem dos alunos são percebidos no cotidiano e no decorrer das avaliações bimestrais”. Esta opinião ficou clara no momento em que expôs,

[...] para mim a ETI tem se apresentado como uma forma do poder público contornar os problemas sociais causados pela exploração

econômica: miséria, violência, desnutrição. [...] está beneficiando um grande número de adolescentes que por falta de opção ou recursos financeiros para frequentarem outros espaços, ficavam na rua enquanto os pais trabalham fora. Não sei se realmente estou certa; o que percebo é uma grande evolução no interesse pelos estudos e no rendimento dos alunos. Isto é relatado pelos professores nos conselhos de classe e série.

Sobre o conceito da ampliação do tempo escolar, sob a perspectiva assistencialista, Paro (1988, p. 192), assim se manifesta: “Hoje quando se coloca a proposta de tempo integral, as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica”.

Percebemos nas entrevistas uma tendência em entender o modelo de escola de tempo integral como forma de cuidar dos filhos de pais que trabalham e que não têm com quem deixá-los, ou como forma de evitar a ociosidade seja entre supervisores, diretores ou professores coordenadores da oficina pedagógica. No entanto está idéia não sobrepõe a concepção e o objetivo maior da escola – a aprendizagem dos alunos. Isto pode ser verificado no depoimento da S₅, da PCOP₁ e em seguida na ideia de D₅,

[...] Numa comunidade carente, sem quaisquer recursos e onde crianças vagavam nas ruas sem orientação e cuidados, a ETI chega como um presente. Este presente ainda está sendo desembulhado, há muita expectativa quanto à concretização dos sonhos. Mas os resultado das oficinas, o produto final dos projetos, que foram muitos, sempre registramos no final de cada ano em grande estilo. A cada momento há novas descobertas, mais empolgação, mais doação [...] professores e alunos encontram-se em meio a muitas e novas possibilidades [...], mas ainda é preciso avançar.

[...] Temos alunos que moram na comunidade local e por conhecerem a seriedade do trabalho não saem da escola, mas também temos muitos pais de todas as partes do município que optam pela escola por ser esta a única maneira de colocarem seus filhos em algum lugar enquanto trabalham. Mais do que ser um local de aprendizagem e que seus filhos terão oportunidade de um maior enriquecimento curricular, o grande interesse é por um lugar onde as crianças poderão comer alguma coisa e poderão ficar todos os dias. O problema social ultrapassa o interesse educacional, para os pais; já para nós reconhecemos que a aprendizagem ultrapassa os espaços do tempo escolar.

[...] A ETI está beneficiando um grande número de crianças e adolescentes que por falta de opção, ficavam na rua enquanto os pais iam trabalhar. Ficar na escola significa estar seguro, significa reduzir a prostituição, a mendicância e a ociosidade, principalmente daqueles alunos que não tem condições de freqüentar cursos no horário inverso ao da escola formal. Ah! Significa mais que isso para nos educadores, significa mais tempo para ensinar e mais tempo para o aluno aprender, e isto tem dado bons resultados, graças a Deus.

Segundo Alves (2001, p. 150) a articulação entre educação e políticas sociais é muito mais complexa do que se tem notado. Na concepção deste autor,

[...] para os pais trabalhadores, complementarmente, o surgimento de uma instituição que cuidasse de seus filhos enquanto trabalhavam era muito desejável. Não há como tergiversar o fato de que a nova escola foi produzida, também para atender a essa demanda.

Sobre a ampliação do tempo escolar, Guará (2005) aponta que o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, propõe a proteção integral, e é exatamente pensando na proteção integral como uma proteção legal que inclui os direitos das crianças a lazer, cultura, família etc... Para esta autora, uma diferença seria também o potencial, ou seja, a transformação dos dotes em talentos. É necessário ver que cada um tem uma bagagem que precisa ser desenvolvida por todas essas políticas e mesmo que a criança tenha um déficit, é preciso pensar onde está a potência dela, como se pode promover alguma coisa para ela ter o acesso ao maior desenvolvimento possível dentro de sua eventual limitação.

Entendemos que o desenvolvimento de talentos a que Guará se refere, ou usando uma palavra da moda, “competência”, tão presente no currículo oficial do estado de São Paulo, exigem espaços físicos adequados para tal. Ao questionarmos sobre os espaços físicos de aprendizagem nas escolas de tempo integral, que não somente a sala de aula, D₅ declara que as dificuldades enfrentadas não influenciaram no êxito do programa,

[...] a adequação das salas para funcionar as oficinas foi um problema. Nosso almoxarifado se transformou em sala de leitura. Os alunos do Ensino Médio tiveram de ser remanejados para o período da tarde. Tive que me virar na escola para reorganizar os espaços que já existiam, mas tudo isto valeu a pena. Quando acompanhamos o crescimento dos alunos, fruto de nosso esforço e trabalho, esquecemos das dificuldades, é gratificante.

Ao ouvirmos um depoimento desta natureza temos a certeza de que os envolvidos na gestão e implantação deste programa não mediram esforços para que o sucesso do programa fosse alcançado.

Entretanto, encontramos no discurso da PC₆ algumas contradições em relação à ETI

[...] Parece que foi um programa político, não oferecem sequer condições ou subsídios para a instalação de salas ambientes, armários para os alunos, chuveiros, em um estado quente como o nosso os alunos tem aulas de educação física e voltam para as salas de aula sem sequer um banho.

Apesar de discordarmos da opinião da PC₆, pois, tivemos a oportunidade de presenciar os resultados quantitativos (SARESP) e qualitativos (exposições, mostras e produção de material impresso sobre os trabalhos dos alunos), destacamos o pensamento de Pucci (2005, p. 82),

Uma eventual falta de recursos materiais pode resultar na falência do modelo, visto que os professores das oficinas, sem recursos pedagógicos ou à materiais consumíveis, acabariam ficando com a única opção de trabalhar com aulas teórico-expositivas, caindo de novo no “mais do mesmo”.

Isto ocorreria se de fato fosse o caso do programa ETI em escolas da região de Assis. Esta concepção sobre a ETI, foi a única entre todos os entrevistados, razão pela qual nos leva a concluir que existem outras razões para esta coordenadora pensar desta forma, até mesmo que sua opção político partidária seja contrária à política vigente.

Segundo o dirigente regional, a questão da merenda foi um entrave para a gestão, no início da implantação do programa. Explicou que *“a SEE repassa um valor per capita para as secretarias municipais de educação, e estas se responsabilizam em oferecer a merenda a estas escolas”*. Ele reconhece a existência inicial deste problema, ao lembrar que,

[...] No início de 2006 foi um período de adaptação, não somente para os pais, alunos e professores, como também para as equipes

centrais da SEE e cada diretoria de ensino. Tratava-se de um programa novo, e como todo começo exige adaptações. Então, houve problemas com a merenda, pois os municípios alegavam que o valor por aluno, repassado pela SEE não era suficiente para oferecerem uma merenda de mais qualidade. Foi um período de intensas reuniões entre os prefeitos, secretários de educação e esta diretoria, no sentido de se chegar a um consenso. Enfim, tudo se acomodou e Assis foi uma das diretorias do estado considerada referência. No final de 2006, fomos convidados a expor para todas as Diretorias de Ensino do estado de São Paulo, nossa experiência. Isto motiva toda equipe técnica, docente e discente dessas escolas e acreditar que estamos no caminho certo.

Para a D₆ a parceria e o aval da comunidade foi muito importante para o desenvolvimento do programa,

[...] conquistar os pais foi fundamental para o êxito do programa, pois a participação deles [pais] e da comunidade como parceiros, nos deu força e maior confiança em nossas ações. Essa parceria fortalece o trabalho da escola. Ter os pais do nosso lado, apesar de não termos a maioria deles, é muito importante. Às vezes os pais dos alunos que mais queremos na escola são os que menos aparecem.

Segundo Gadotti (2009, p. 58), *“a escola que aderir a ampliação do tempo integral depende muito da participação dos pais, precisa estar ciente de que precisa incorporar em seu projeto pedagógico o formal, o não formal e o informal”*. Para este autor, a maior parte do que sabemos, aprendemos fora da escola e o que sabemos está vinculado tanto à escola quanto à sua primeira comunidade de aprendizagem, que é sua família.

Sobre a responsabilidade pela formação pedagógica dos professores que ministram as oficinas curriculares, a PC₅ destaca que,

[...] no início deste programa nós éramos responsáveis, além da formação dos professores do currículo básico do ensino fundamental e médio e a formação dos professores das oficinas curriculares. A partir do primeiro ano de implantação, as ETI foram contempladas com a presença de um PC específico para formação dos professores que atuam nas oficinas. Então, fiquei responsável, agora (2007) somente pela formação dos professores que atuam nas oficinas. Essa conquista foi importante, porque agora tenho condições de acompanhar de perto as aulas desses professores e desenvolver com eles atividades de formação que recebo do supervisor e do PCOP responsável pela ETI na DERA.

A pergunta sobre a contratação de um professor coordenador específico para ser o responsável pela orientação e apoio aos professores, não fez parte do nosso roteiro de entrevistas, no entanto, como surgiu na resposta da PC₃, decidimos questionar um supervisor de ensino sobre este assunto.

Para S₄ a contratação de um professor coordenador específico para as ETI,

[...] foi uma solicitação coletiva das equipes técnicas das 86 diretorias de ensino envolvidas no programa à SEE, que ao conceder tal solicitação, demonstrou reconhecer a necessidade deste profissional com vistas a apoiar, subsidiar, acompanhar e oportunizar a articulação entre os professores do currículo básico e os professores das oficinas curriculares de forma mais próxima.

Para esta supervisora, a presença de um professor coordenador específico para cuidar deste programa foi fundamental para o desenvolvimento das ações pedagógicas em cada ETI.

Pudemos depreender, do teor das entrevistas, que o discurso da maioria dos entrevistados aproxima-se muito do discurso preconizado nos documentos oficiais prescritos pela SEE, fato que se revelou nos depoimentos em vários momentos.

Pudemos observar, também, nos depoimentos descritos sobre os fatores que dificultaram a implantação da ETI, que muitos deles convergem, sobre a qualidade da merenda escolar oferecida aos alunos, à adaptação de novos espaços pedagógicos e específicos para o atendimento de determinadas oficinas, à aceitação por parte de alguns docentes e preocupações com relação à formação das equipes escolares. Porém, convergiu também, no que se refere ao êxito e resultados positivos do programa, culminando, sobretudo, no trabalho coletivo e no envolvimento de todos os agentes escolares para que o sucesso do programa se consolidasse.

Com relação aos aspectos facilitadores para a implantação do programa, todos os entrevistados se referiram à duplicação do número de funcionários da escola, ao apoio financeiro recebido pelos órgãos centrais, à aquisição de diversos materiais pedagógicos, ao trabalho coletivo, envolvimento da equipe

gestora e discente da escola e à contratação de um professor coordenador específico para orientar as ETI.

Dentre os 23 (vinte e três) entrevistados, 19 (dezenove) avaliaram o programa como satisfatório alegando que a falta de estrutura física ainda é um grande impedimento para a consolidação do programa; 03 (três) entrevistados (professores coordenadores) avaliaram o programa como satisfatório justificando os avanços referentes à qualidade da merenda e a contratação de um professor coordenador específico para o currículo da ETI e 04 (quatro) avaliaram como ótimo, tendo como referência as ações pedagógicas desenvolvidas nas oficinas curriculares e os resultados pedagógicos evidenciados pela avaliação da aprendizagem realizada pelos professores e resultados do SARESP – avaliação externa à escola.

É importante pontuar que a grande maioria dos entrevistados reconhece no programa um dos caminhos para a conquista da tão almejada melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos do estado de São Paulo.

Neste sentido consideramos importante descrever a fala final do dirigente regional: *“A questão do acesso praticamente já conquistamos, quanto à permanência dos alunos na escola estamos em pleno combate, assim a qualidade, próxima etapa a ser enfrentada, pode ser conquistada pela ampliação do tempo escolar”*.

A HISTÓRIA VIVENCIADA – EVIDENCIANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Objetivamos neste tópico, ilustrar o trabalho desenvolvido nas ETI da região de Assis, destacando ações que obtiveram relevância e grande visibilidade, pois registraram práticas pedagógicas bem sucedidas, realizadas por professores e alunos nas oficinas curriculares, refletindo desta forma, em resultados positivos. Enquanto PCOP da diretoria de ensino de Assis, esclarecemos que esta pesquisadora testemunhou os eventos e ações realizadas

em decorrência da implantação do programa ETI em escolas da região de Assis, se colocando neste momento, como relatora destes acontecimentos.

Dentre essas ações destacamos:

- I Mostra: *A Escola de Tempo Integral e o processo de consolidação de sua identidade*, realizada em novembro de 2006 em Assis-SP;

- Relato de experiências bem sucedidas das oficinas Curriculares no evento: *A ETI: renovação e consolidação*, ocorrido em novembro de 2006 em Águas de Lindóia-SP;

- Publicação da revista também intitulada *“A Escola de Tempo Integral e o processo de consolidação de sua identidade”*, divulgada em dezembro de 2006 em Assis-SP;

- II Mostra da ETI: *“Leitura – Perspectivas interdisciplinares”*, realizada em novembro de 2007 em Assis-SP;

- Prêmio *“Escola de Tempo Integral em São Paulo: referências de gestão e liderança”*, realizado em outubro de 2007 em São Paulo-SP;

Visando ilustrar estas iniciativas registramos no anexo XI deste trabalho, algumas imagens concedidas pelo dirigente regional de ensino, as quais fazem parte do acervo de fotos esta instituição de ensino.

Optamos por estas ações pelo fato de terem ocorrido nos anos de 2006 e 2007, período em que pesquisamos o impacto do programa ETI em escolas da região de Assis.

Neste sentido, entendemos que a apresentação das mesmas contribuirá para melhor compreensão do trabalho realizado pelos professores das oficinas curriculares; equipe gestora e técnica da diretoria de ensino, bem como os reflexos destas ações na comunidade intra e extra-escolar.

Isto posto, passamos a apresentar estes resultados, fruto do trabalho coletivo de todos os envolvidos no processo de implantação e implementação do programa em escolas da região de Assis.

A I Mostra sobre os trabalhos realizados nas nove ETI da região de Assis, ocorreu no decorrer do ano de 2006. Segundo o dirigente regional de ensino,

[...] os objetivos da I Mostra sobre a ETI da Região de Assis, representou o resultado dos trabalhos desenvolvidos nas oficinas curriculares. Nossa intenção foi dar visibilidade e oportunizar a

socialização das ações bem sucedidas do programa a toda comunidade escolar docente e discente e sociedade civil em geral. Também foi uma forma de avaliarmos nosso próprio trabalho, no momento em que as escolas tiveram que organizar e selecionar os melhores trabalhos.

O dirigente regional de ensino destaca, ainda, a importância da socialização das ações entre todas as escolas, ou seja, entre as que aderiram ao programa e as demais que mantiveram o horário de atendimento parcial aos alunos. Para este dirigente

[...] É muito importante que as escolas garantam seus espaços de autoria na formação continuada de seus professores e o cuidado com a produção do conhecimento didático da própria escola, isto estabelece e contribui para a construção da identidade da escola. Neste sentido, a divulgação das ações pedagógicas de sucesso, tanto para a rede pública de ensino, como também para seus parceiros, é uma forma de prestar contas à comunidade sobre o que se produz na escola, o que se ensina e o que se aprende.

A I Mostra da ETI das escolas da região de Assis, aconteceu no Clube Recreativo de Assis, município sede da diretoria de ensino, permanecendo aberta para visitas, três dias do mês de novembro de 2006. Segundo a supervisora de ensino responsável pela coordenação do programa ETI na região de Assis

[...] além da exposição dos trabalhos realizados pelos alunos em todas as oficinas curriculares, o evento contou com palestras envolvendo profissionais da área educacional, com enfoque na leitura e na escrita; da área tecnológica, com destaque para a importância do uso das tecnologias da informação e comunicação, e direitos e deveres dos alunos perpassando por questões da violência e bullying escolar.

No decorrer dos três dias de exposição um folder propagava, além do horário das apresentações artísticas, musicais e performances, desenvolvidas pelos alunos das ETI, anunciava, também, a programação das palestras e oficinas temáticas, ou seja, relacionadas às oficinas curriculares desenvolvidas nas escolas.

Após a I Mostra das ações desenvolvidas nas oficinas curriculares das ETI, e a participação dos gestores no concurso Prêmio sobre a equipe técnica da

diretoria de ensino e Assis, elaborou uma revista – *A Escola de Tempo Integral e o processo de consolidação de sua identidade*, a qual registra depoimentos sobre a percepção do programa no decorrer do primeiro ano de sua criação, dos supervisores de ensino, dos diretores, de pais, alunos, professores, merendeira e PCOPs que acompanharam o processo de implantação, implementação e consolidação de sua identidade nas escolas da região de Assis.

Para a mãe de uma aluna da ETI, a ampliação do tempo escolar foi importante para socialização de sua filha. Segundo ela (2006, p.50)

[...] minha filha é uma menina inteligente, mas muito tímida, chegando até mesmo a lhe atrapalhar muitas vezes. Com apenas cinco meses no período integral, minha filha está mais solta, mais comunicativa, se alimenta bem e seu convívio com amigos está cada vez melhor.

Este depoimento demonstra que os objetivos da ETI em formar não somente competências cognitivas dos alunos, mas também, as sociais e afetivas, se concretizaram na prática.

A ETI na concepção de uma aluna demandou um tempo para acostumar. Em seu depoimento (2006, p.52), relata que *“no começo eu achava ruim porque não estava acostumada a passar quase o dia todo na escola, mas agora estou gostando porque muitas coisas melhoraram, a alimentação, as oficinas, a convivência com os colegas”*.

Acreditamos que ao enfrentar situações novas, todo ser humano demanda certo tempo para adequar seu ritmo diário das atividades, o mesmo ocorreu com os alunos. No entanto, como o próprio aluno relata, aos poucos tudo se acomodou.

Uma professora que ministra a oficina curricular de Orientação e Pesquisa demonstra em seu depoimento concordar com a ampliação do tempo escolar, pois acredita que favorece a aprendizagem dos alunos. Para ela (2006, p. 50) *“o fato dos alunos estarem em contato constante uns com os outros e as atividades serem desenvolvidas de forma lúdica, os alunos têm mais oportunidade de vivenciar uma diversidade de estratégias metodológicas, de forma a desenvolver de maneira plena suas competências e habilidades”*.

Outro depoimento que demonstra apoio à ampliação do tempo escolar se refere ao de uma supervisora de ensino. Sobre a escola que supervisiona relata que (2006, p. 35),

[...] desde a primeira notícia que recebemos sobre a implantação do programa ETI, logo tive a certeza de que teria tudo para dar certo. Esta certeza estava alicerçada no fato de que no cotidiano da escola em que supervisiono muitos fatores contribuem de forma significativa para que os objetivos e metas do programa ETI sejam alcançados.

A supervisora continua seu depoimento destacando aspectos que favoreceram o sucesso do programa logo em seu primeiro ano de implantação. Dentre os aspectos relatados, destacamos

[...] um trabalho coerente, competente e comprometido com toda equipe escolar, o dinamismo e eficiência da equipe gestora; corpo docente que além da seriedade com que desenvolve sua prática educativa, também se vê participante da gestão da escola; alunos que sentem orgulho em dizer que estudam e fazem parte da história da escola; pais e comunidade que aprenderam a valorizar a escola como espaço privilegiado de formação de seus filhos.

O diretor de uma das ETI declara que (2006, p. 20) *“ao contrário dos torcedores anônimos a ETI deu certo. O resultado positivo foi surgindo isoladamente e aos poucos se tornou um sucesso coletivo. Oferecer este programa com qualidade foi ponto de honra de nossa equipe gestora e docente”*.

Com relação à formação dos professores, atribuição da equipe técnica da diretoria de ensino, a PCOP de Matemática destaca em seu depoimento: *“nosso compromisso com a implantação do programa está diretamente ligado com a formação dos professores, visando o sucesso e a aprendizagem de todos os alunos”*.

Esses depoimentos demonstram que o programa ETI, enquanto política educacional, implantado pelos órgãos centrais, vem ao encontro das necessidades da clientela a qual se destina, e desta forma, todos se envolvem na implantação, pois acreditam e reconhecem a legitimidade do mesmo.

Vale destacar que os trabalhos desenvolvidos por todas as escolas do estado de São Paulo que aderiam ao programa ETI eram enviados para avaliação

e acompanhamento pela equipe técnica central da SEE – CENP, bimestralmente. Em decorrência dessas análises, esta mesma equipe, idealizou um evento, denominado *A Escola de Tempo integral: renovação e consolidação*, para que as diretorias de ensino pudessem apresentar os desafios e as experiências de sucesso, conquistadas no decorrer da implantação e implementação do programa.

Para tanto, dentre as 86 diretorias envolvidas, foram selecionadas por meio de critérios estabelecidos pela SEE, cinco diretorias de ensino. A diretoria de ensino de Assis foi selecionada entre as cinco melhores experiências de implantação e implementação do programa, o que causou grande orgulho e motivação a toda equipe técnica, docente, discente e alunos das nove escolas da região de Assis. A exposição ocorreu na cidade de Águas de Lindóia, interior de São Paulo, no final do ano de 2006.

A publicação da revista elaborada pela equipe técnica da Diretoria de Ensino de Assis, intitulada *A ETI na diretoria de ensino e o processo de consolidação de sua identidade*, consta de projetos realizados por alunos e que obtiveram repercussão na comunidade intra e extra escolar, bem como, algumas produções de alunos realizadas nas diversas oficinas curriculares.

Um dos projetos selecionados e registrados na revista – *Contando histórias no Hospital Regional*, a professora responsável pela oficina curricular Hora da Leitura, relata que o projeto teve início no 1º bimestre, logo que os alunos tiveram contato com diferentes tipos de textos. Segundo a professora (2006, p.39)

[...] os alunos foram orientados a trazer de casa histórias da família, os “causos” dos avós e tios e histórias do folclore popular. Uma vez por semana eles contavam aos colegas e à professora, os relatos que ouviam. As melhores histórias eram recontadas todas as segundas-feiras, no Hospital Regional da cidade, das 14h00 às 16h00 aos pacientes idosos. A iniciativa surgiu para atender e alegrar um paciente que estava internado e tinha parentesco com um dos alunos. A escola obteve autorização do diretor do hospital para a realização das atividades. A iniciativa agradou tanto os pacientes que a assistente social teve que agendar a visita dos alunos, tamanha foi o interesse dos pacientes. Ao final de 2006 o diretor do hospital homenageou formalmente em sessão solene a professora, os alunos e a direção da escola pela iniciativa solidária.

O dirigente regional ao apresentar a revista ao leitor manifesta sua satisfação em fazer parte das 86 diretorias do estado de São Paulo que aderiram e acreditaram no programa de expansão do tempo de permanência do aluno na escola. Para o mesmo (2006, p. 7)

[...] fazer parte da concretização da ETI muito nos orgulha. Não só por acreditarmos que o desenvolvimento afetivo do ser humano aconteça, também por meio da educação, mas pelo fato de fazermos parte da construção de uma nova história da educação no estado de São Paulo.

Para a supervisora de ensino que coordena o programa, *“é muito importante ampliar o repertório cultural dos alunos e oferecer uma aprendizagem por meio de um ensino lúdico e prazeroso proporcionado pelo programa ETI”*.

Com relação à II Mostra da Escola de Tempo Integral, denominada *Leitura – Perspectivas Interdisciplinares*, esta ocorreu no mês de novembro de 2007, no mesmo local em que ocorreu a I Mostra.

Logo na entrada do clube, os visitantes se deparavam com uma grande – “instalação” – montagem de um trem. Ao entrar no mesmo, setas indicavam as estações cujo tema era os cinco eixos das oficinas curriculares. Em cada espaço de exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, havia interação entre o visitante e um aluno monitor, responsável por explicar os objetivos e as atividades desenvolvidas em cada oficina.

Neste local, alunos, professores, diretores, supervisores, visitantes convidados da sociedade civil, autoridades civis e militares dos municípios jurisdicionados à diretoria de ensino, apreciavam fotos, as quais registravam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos alunos das nove escolas que ampliaram o tempo escolar. No segundo andar do local da II Mostra, encontrava-se o palco para apresentações artísticas e a mesa para autoridades.

Na noite de inauguração da II Mostra, houve um cerimonial coordenado pelo dirigente regional de ensino e a supervisora responsável pelo projeto. Ambos discursaram sobre a importância da ampliação do tempo escolar a favor da melhoria da aprendizagem dos alunos, bem como sobre o trabalho realizado pela equipe gestora e técnica da diretoria de ensino. Em seguida houve uma

apresentação artística de alunos de uma das ETI, precedida por uma mesa redonda.

Fizeram parte da mesa redonda, denominada: *Avaliando a ETI – o que pensam os envolvidos na implantação desse programa*, representantes dos professores, professores coordenadores, alunos, pais, diretores e funcionários. A intenção foi dar voz a todos os envolvidos na concretização e construção da identidade do programa nas escolas da região de Assis.

Informamos que os depoimentos se encontram gravados em vídeo (DVD) tombados na biblioteca oficial da Diretoria de Ensino de Assis e que no momento desta pesquisa foi utilizado para reproduzir parcialmente os depoimentos dos participantes.

Para uma inspetora de escola *“a ETI está de parabéns, nunca vi tantos trabalhos, movimento e vida na escola”*.

Ao dar voz a uma parceria estabelecida entre a ETI e a UNESP de Assis, foi um momento importante, pois a experiência relatada ilustra o conceito sobre o que vem a ser uma parceria. A representante das parcerias estabelecidas entre as ETI e demais instituições declara que

[...] enquanto técnica da biblioteca da UNESP pode exercitar o trabalho de organização e fichamento dos livros existentes na escola. Desta forma, a escola ganhou uma biblioteca informatizada e ela mais experiência nesta função.

A profissional parceira finaliza sua fala relatando que é *“para mim esta é uma verdadeira parceria, pois os dois lados saem ganhando”*. Já a representante dos professores que ministram aulas nas oficinas curriculares lembra todos os presentes o início da ETI na diretoria de ensino de Assis e celebra os resultados e o sucesso dos alunos, ao declarar que

[...] o programa ETI chegou num momento em que estávamos voltando das férias logo no início de 2006, ficamos um pouco assustadas, mas enfrentamos o desafio, desempenhamos nosso trabalho com muito esforço. Havia dias que saíamos da sala de aula radiantes, outros nem tanto. Mas o professor não desiste nunca, realizar um bom trabalho é muito gratificante, pois o que mais dá prazer a um professor é saber que a escola dá prazer ao

aluno e, hoje, dois anos depois da criação da ETI, podemos apresentar e socializar com todos aqui presentes os trabalhos realizados pelos professores e alunos; isto é apenas uma representação do muito que cada escola realiza em cada oficina curricular.

A educadora que representou os diretores das ETI, também se refere ao início do programa ao dizer que

[...] as dificuldades de 2006 foram superadas, hoje, 2007, colhemos frutos do trabalho em continuidade que iniciamos em 2006 e que reconhecemos as melhorias, mas tenho certeza de que 2008 será melhor ainda. É muito gratificante colher resultados de um trabalho conjunto. Acredito que a gestão da escola deve ser partilhada entre a comunidade, e este programa proporcionou uma aproximação entre família e escola.

Para esta gestora a atuação da comunidade junto às decisões da escola fortalece os laços de parceria, tão importantes para a construção de uma gestão democrática.

No depoimento da representante dos professores coordenadores foi destacado aspectos positivos da ETI tanto para a formação dos alunos, quanto para a formação dos professores. Para a PC

[...] sob o ponto de vista do aluno, a ETI proporcionou a oportunidade de vivenciar diferentes metodologias e estratégias de ensino – aprendizagem para além do cognitivo, ou seja puderam ampliar seu repertório cultural, relacional e ético, de forma a compreender a realidade que vivem e fortalecendo-os para que possam romper com as barreiras sociais que causam a exclusão social.

Já sob o aspecto relacionado ao crescimento do professor, a PC destaca que o confronto com o “novo” exige esforço e estudo, resultando na melhoria das práticas pedagógicas dos professores. Prossegue dizendo que

[...] sinto que o professor quer acertar sempre, fazer o melhor. Partilhar essas inquietações, provocadas pelo “novo”, faz com que o professor vá a busca da pesquisa, do estudo, de parcerias, então ele aprende a ensinar. Enquanto PC temos o papel de apoiar, acompanhar e viabilizar que o trabalho pedagógico aconteça da melhor forma possível. Então, para mim, este programa oportunizou

ampliação do conhecimento tanto dos alunos, como também dos professores e gestores.

A fala desta PC foi muito aplaudida, pois os presentes reconheceram a importância de se construir uma concepção de ensino e aprendizagem de forma coletiva e conjunta, afinal estamos numa sociedade em que a escola deve também, aprender a ensinar de forma contínua.

A última fala ficou por conta da supervisora de ensino, que realizou uma retrospectiva histórica sobre os caminhos percorridos pelo programa ETI na diretoria de Ensino de Assis, lembrando as dificuldades, os desafios, as superações e as conquistas. Na ocasião motivou todos os educadores a consolidarem a identidade deste programa nas escolas da região de Assis, destacando os avanços alcançados. Segundo esta educadora

[...] enquanto precursores deste programa têm que construir uma identidade que atenda as necessidades de cada escola que ampliou seu tempo escolar. No decorrer destes dois anos fizemos reuniões mensais, trocamos experiências, avaliamos e estudamos. Agora é o momento de reconhecermos os avanços, fruto da nossa história, de nossos progressos, de nossas conquistas, de nossos desafios.

Dentre os avanços a supervisora destacou:

- a criação de um professor coordenador específico para orientar e acompanhar os trabalhos realizados nas oficinas curriculares,
- a reorganização da matriz curricular,
- a atribuição de aulas das oficinas curriculares por perfil,
- a cobertura das quadras de esportes das escolas,
- o recebimento de materiais pedagógicos enviados pelos órgãos centrais,
- o fortalecimento e articulação entre os professores das oficinas curriculares e os professores do currículo básico,
- a constante troca e partilha de experiências bem sucedidas entre as nove escolas que ampliaram o tempo escolar, e
- maior entrosamento entre professor e aluno, favorecendo, neste sentido, melhorias nas relações interpessoais.

Ao término da mesa redonda, a noite foi encerrada pelo dirigente regional precedida por uma apresentação da dança *Maracatu*, composta por alunos que frequentam o programa ETI. A exposição ficou à disposição do público em geral no decorrer de três dias, ganhando grande repercussão na mídia, credibilidade, apoio e o estabelecimento de novas parcerias entre escola e comunidade.

Outra iniciativa importante da SEE, foi o concurso “*Escola de Tempo Integral em São Paulo: referências de gestão e liderança*”, realizada no final de 2006. A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) - por meio do *Centro de Referência em Educação “Mário Covas”*, e em conjunto com as Coordenadorias de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo e do Interior - implementou as ações necessárias à realização do Prêmio, que fez parte das ações da Escola de Tempo Integral .

Todos desenvolveram o mesmo tema: *A Escola de Tempo Integral: Análise do processo de implementação e da prática de organização e transformação da unidade escolar em Escola de Tempo Integral (ETI)*.

O trabalho teve como foco a gestão escolar e a liderança que o diretor exerce na implementação da *Escola de Tempo Integral* , e obedeceu aos vários critérios que envolveram parcerias com instituições e entidades, estímulo e apoio à organização dos alunos, compromisso com a comunidade, satisfação de pais, alunos e professores; qualidade do ambiente escolar, projetos inovadores e criativos para a melhoria da prática pedagógica, articulação entre professores das oficinas curriculares e docentes, e medidas que melhoraram o desempenho das oficinas e estimularam a participação dos alunos.

Foram enviadas 171 (cento e setenta e uma) inscrições no mês de setembro para a SEE, dentre as quais, foram selecionadas e encaminhadas ao Centro de Referência em Educação “*Mário Covas*” 78 (setenta e oito) trabalhos, sendo sessenta e três do interior, e quinze da Capital e Grande São Paulo. Após uma análise criteriosa, 13 diretores foram indicados para entrevista.

Na seleção final, no início de outubro de 2006, a comissão selecionou sete vencedores, que foram premiados com uma viagem cultural e de intercâmbio à Espanha, custeada por um segmento parceiro da SEE nesta iniciativa. Um dos gestores selecionados foi a gestora de uma das ETI da região de Assis.

A idéia do prêmio foi valorizar a gestão escolar e a liderança do diretor no processo de implementação, organização e transformação da unidade escolar em Escola de Tempo Integral (ETI): desafios, intervenções em 2006 e propostas de melhoria da gestão escolar para 2007, de acordo com as Diretrizes da Secretaria de Estado da Educação.

Diante disso, acreditamos que a escola, enquanto instituição social, é responsável pela formação e escolarização de crianças e jovens. Para tanto, não deve ser mera receptora e reprodutora das políticas públicas educacionais, mas sim, transformadora de tais proposituras. Deve ser vista como o espaço privilegiado de avaliação e reflexão sobre as ações operacionalizadas na sala de aula, consolidando práticas que resultaram na melhoria da aprendizagem cognitiva, afetiva e social dos alunos, bem como redirecionando outras que devem ser repensadas e replanejadas, com vistas a garantir o direito de aprender a todos os alunos.

Neste contexto, as nove escolas que ampliaram o tempo escolar, ao adequarem os princípios e diretrizes propostas pela SEE para o programa ETI de acordo com a proposta pedagógica da própria escola considerando as reais necessidades de sua clientela, obtiveram junto a seus alunos, resultados significativos, tanto no que se refere à aprendizagem, como também, no desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

Enfim, a consolidação e o êxito do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas da região de Assis e refletido na aprendizagem dos alunos, são ratificados por meio dos resultados do SARESP, dados discutidos e apresentados no próximo tópico deste capítulo.

OS RESULTADOS – O QUE NOS DIZEM OS DADOS DO SARESP

Apresentamos, a seguir, o programa escola de Tempo Integral na perspectiva dos resultados do SARESP – 2005 e de 2007 concomitantemente às impressões e percepções dos entrevistados referentes aos alunos da 6ª série no

SARESP de 2005, quando comparados aos resultados do rendimento escolar dos alunos da 8ª série no SARESP de 2007.

Para organizar melhor as informações coletadas nesta pesquisa e obter mais dados sobre os efeitos do programa ETI, em escolas da região de Assis, no que se refere ao rendimento escolar dos alunos do ensino fundamental – ciclo II, recorreremos à tabulação dos resultados obtidos pelos alunos das 6ªs séries no SARESP de 2005 das trinta e oito escolas da diretoria de ensino de Assis.

Classificamos as escolas em dois grupos: grupo I – ETI (9 escolas que aderiram ao programa em 2006) e grupo II – ETP (29 escolas que mantiveram o tempo parcial), após este procedimento tabulamos as médias do rendimento escolar dos alunos dos dois grupos no SARESP de 2005 e de 2007. Utilizamos o mesmo procedimento de verificação no desempenho desses alunos na 8ª série, momento em que foram avaliados no SARESP de 2007.

Esclarecemos que o SARESP é uma avaliação externa que avalia anualmente, o rendimento escolar dos alunos da 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do Ensino Médio nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Avalia o que o aluno deveria ter aprendido nas respectivas séries de acordo com o currículo desenvolvido nas escolas, sobretudo o que se refere a leitura e interpretação de textos.

O resultado final do rendimento dos alunos nesta avaliação é demonstrado pelos órgãos centrais da SEE, por meio de médias das notas obtidas pelos alunos em cada série avaliada. Maiores informações sobre esta avaliação externa constam no Apêndice V deste trabalho.

Essa tabulação representou o resultado do rendimento escolar dos alunos do ensino fundamental – ciclo II das escolas da região de Assis, favorecendo em seguida, a análise e o reconhecimento dos percentuais, ou seja, dos avanços alcançados por estes dois grupos entre a avaliação do SARESP de 2005 e de 2007.

A análise comparativa dos avanços apresentados pelos dois grupos possibilitou-nos a apresentação desses resultados em *gráficos*, cuja finalidade foi demonstrar os avanços obtidos pelos alunos da ETI e da ETP, quando comparados às suas mesmas médias apresentadas no intervalo dos anos de 2005 e 2007 no SARESP.

De acordo com Rudio, o que fizemos foi,

[...] uma tabulação. Este termo serve para designar o processo, pelo qual se apresentam graficamente os dados obtidos das categorias, em colunas verticais e linhas horizontais, permitindo sistematizar os dados de observação, de maneira a serem compreendidos e interpretados rapidamente e ensejando prender-se com um só olhar as particularidades e relações dos mesmos (RUDIO, 2004. p. 127).

Desta forma a figura 1 abaixo apresenta as médias em porcentagem do desempenho dos alunos da 6ª série na disciplina de Matemática no SARESP 2005. Apresenta, também, as médias destes mesmos alunos em 2007, momento em que freqüentaram a 8ª série.

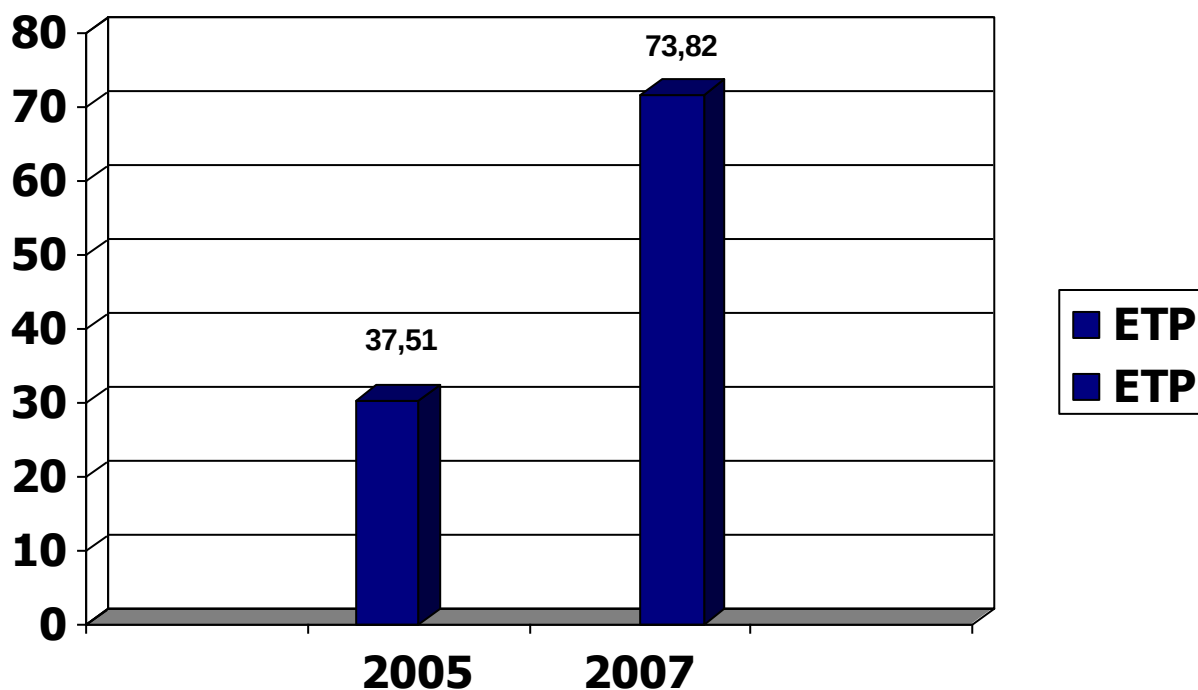


Figura 1- Gráfico sobre o rendimento dos alunos das ETP no SARESP de 2005 e em 2007 na disciplina de Matemática. Fonte: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 10.09. 2008.

Ao analisar os resultados alcançados pelos alunos da 6ª série das vinte e nove escolas de ETP no SARESP de 2005 obtivemos uma média de 37,51% no rendimento dos alunos na disciplina de matemática, enquanto que estes mesmos

alunos, na 8ª série, apresentaram no SARESP de 2007 uma média no valor de 73,82% no mesmo componente curricular.

Estes dados demonstram, quando comparados a eles mesmos, uma diferença positiva no desempenho dos alunos, de 96,85% entre o ano de 2005 e 2007, avanço este, extremamente significativo.

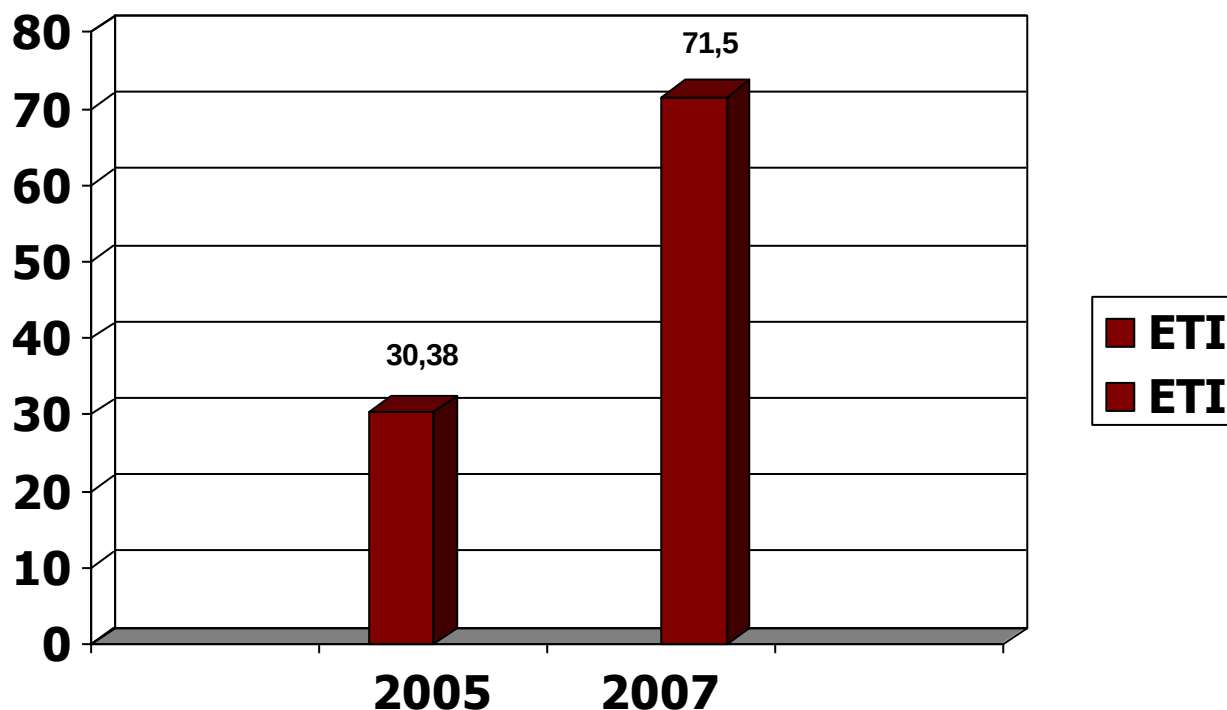


Figura 2 – Gráfico sobre rendimento dos alunos das ETI no SARESP de 2005 e em 2007 na disciplina de Matemática. Fonte: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 10.09. 2008

Da análise dos dados tabulados e descritos na Figura 2, o qual demonstra o rendimento dos alunos na disciplina de Matemática das ETI no SARESP de 2005 e de 2007, constatamos que em 2005, os alunos da 6ª série das nove escolas que ainda não ofereciam tempo escolar ampliado, obtiveram uma média de 30,38%. Ao tabular as médias destes mesmos alunos, no ano de 2007, momento em que frequentavam a 8ª série da ETI verificamos uma média de 71,5% no SARESP.

Assim, ao compararmos o rendimento médio das notas obtidas em Matemática, pelos alunos no SARESP de 2005 com as médias do SARESP de 2007, momento em que estas escolas completaram dois anos de programa, observamos um crescimento positivo de 135,35% a favor das ETI.

Para o PCOP responsável pela orientação da oficina sobre experiências Matemáticas, as atividades propostas nestas oficinas, realizadas de forma lúdica e com a utilização de jogos, agradavam os alunos e colaboraram muito com a compreensão dos conceitos matemáticos trabalhados pelos professores do currículo básico.

Uma diretora atribui este avanço à metodologia usada pelo professor que ministrou a oficina curricular de experiências matemáticas. Segundo ela,

Na minha escola, a professora de matemática é efetiva, ta lá há muito tempo, já conhece bem os alunos, é respeitada e a suas aulas agradam a maioria dos alunos. Ela trabalha com jogos matemáticos, dificilmente com modelo de exercícios, os alunos falam que entendem matemática com a professora.

A fala desta diretora demonstra que a formação do professor e a metodologia usada, bem como seu perfil ao desenvolver atividades lúdicas nas oficinas, interfere no interesse e atenção dos alunos, conseqüentemente, também na aprendizagem.

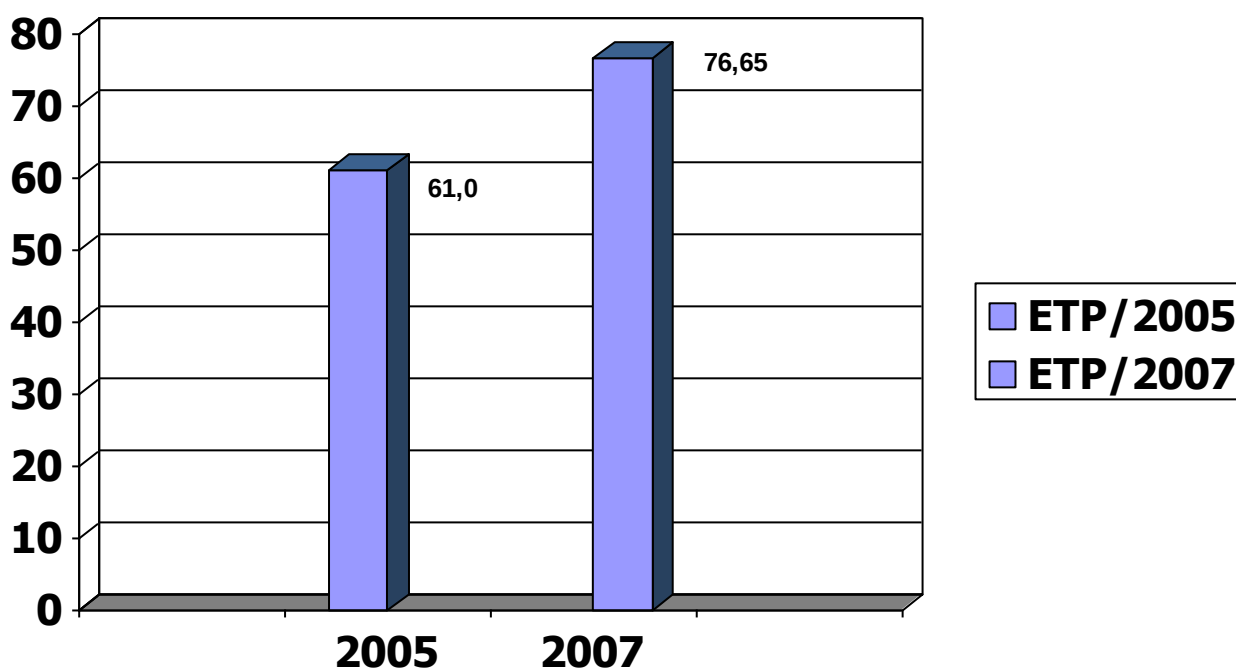


Figura 3- Gráfico sobre o rendimento dos alunos das ETP no SARESP de 2005 e em 2007 na disciplina de Língua Portuguesa. Fonte: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 10/09/2008.

Ao analisarmos os dados tabulados, os quais demonstram na figura 3, o rendimento dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa das ETP, no SARESP de 2005 e de 2007, constatamos que em 2005, os alunos da 6ª série das vinte e nove escolas que não ofereciam tempo escolar ampliado, obtiveram uma média de 61,0%.

Ao tabular as médias destes mesmos alunos, no ano de 2007, momento em que frequentavam a 8ª série, da ETP verificamos uma média de 76,65% no SARESP e uma ascensão de 25,6% entre os anos de 2005 e de 2007.

Ao compararmos o crescimento que as disciplinas de Matemáticas e Língua Portuguesa apresentaram no SARESP de 2005 e de 2007, observamos que o crescimento na disciplina de Matemática foi maior, nas ETP do que o avanço obtido pela disciplina de Língua Portuguesa.

A próxima figura apresenta as médias comparativas dos alunos de Língua Portuguesa nas ETI, no SARESP de 2005 e 2007.

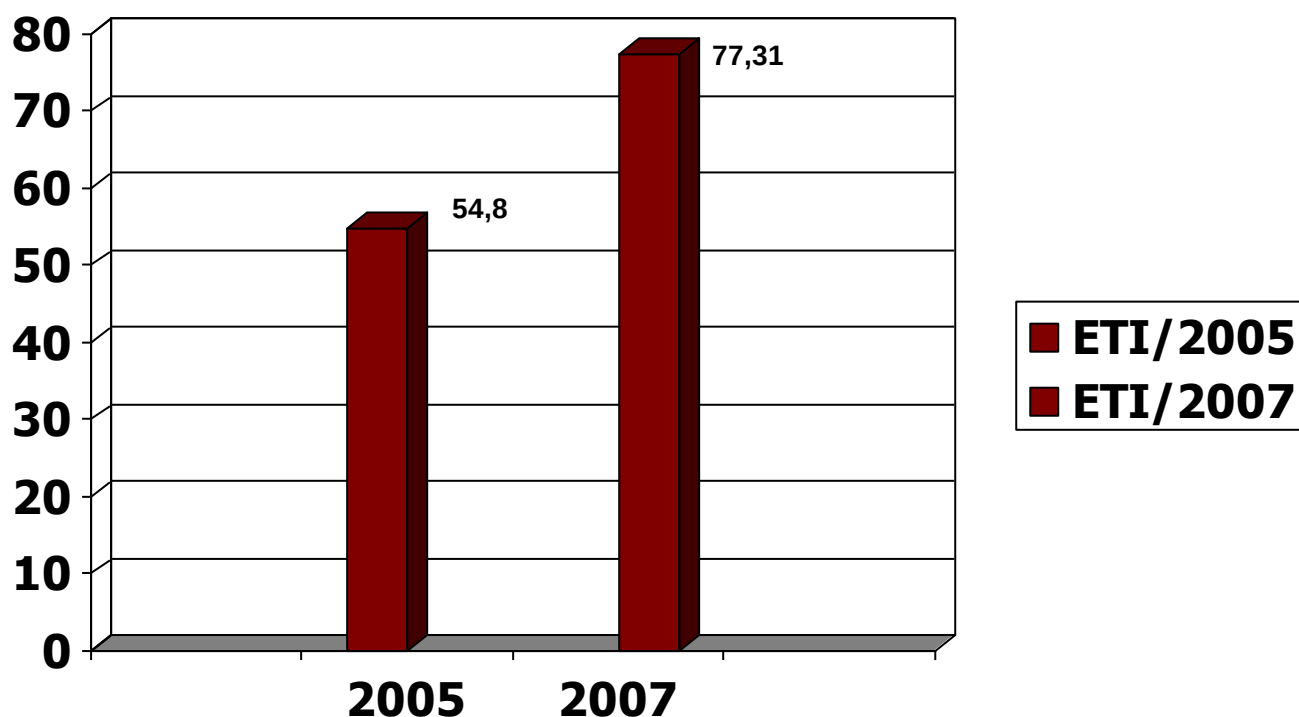


Figura 4 – Gráfico sobre o rendimento dos alunos da ETI no SARESP de 2005 e em 2007, na disciplina de Língua Portuguesa. Fonte: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 10.09.2008.

Da análise dos dados tabulados e descritos na Figura 4, o qual demonstra o rendimento dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa no SARESP de 2005 e de 2007, constatamos que em 2005, os alunos da 6ª série das nove escolas que ainda não ofereciam tempo escolar ampliado, obtiveram uma média de 54,8%. Ao tabular as médias destes mesmos alunos, no ano de 2007, momento em que frequentavam a 8ª série da ETI verificamos uma média de 77,31% no SARESP. Observamos uma ascendência de 43% quando comparamos os resultados de 2005 para o ano de 2007.

Sobre a análise de dados em uma pesquisa, Rúdio (2004) orienta:

O pesquisador utilizará uma série de técnicas para analisar o material que foi obtido. A interpretação vai consistir em expressar o verdadeiro significado do material, que se apresenta em termos dos propósitos do estudo a que se dedicou. O pesquisador fará as ilações que a lógica lhe permitir e aconselhar proceder às comparações pertinentes e, na base dos resultados alcançados, enunciará novos princípios e fará as generalizações apropriadas (RUDIO, 2004. p. 129).

Assim, segundo o pensamento de Rúdio (2004), de posse dos resultados do rendimento escolar das ETP e das ETI, ao analisarmos comparativamente os avanços em porcentagens dos dois grupos de escolas entre os anos de 2005 e 2007, observamos que as ETI apresentaram maiores avanços quando comparados aos avanços alcançados pelas ETP, tanto nas disciplinas de Matemática, como também de Língua Portuguesa.

Isto pode ser melhor verificado por meio do quadro abaixo:

QUADRO COMPARATIVO SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS					
ESCOLAS	DISCIPLINA	2005	2007	AVANÇO	SCORE
ETP	L. Portuguesa	61,0%	76,65%	25,6%	17,71% (ETI)
ETI	L. Portuguesa	54,8%	77,31%	43,31%	
ETP	Matemática	37,51%	73,82%	96,85%	38,50% (ETI)
ETI	Matemática	30,30%	71,50%	135,35%	

Quadro 3- Dados comparativos entre as médias do rendimento dos alunos da ETI e das ETP no SARESP de 2005 e de 2007. Fonte: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 10.09.2008.

Diante de tais dados, fomos buscar nas entrevistas fatores que no entendimento dos profissionais envolvidos na implantação da ETI, teriam influenciado nas médias obtidas pelos alunos das escolas do Grupo I (ETI), quando comparadas às médias no rendimento escolar obtida pelos alunos das escolas do Grupo II (ETP).

Vale destacar neste momento que ao apresentarmos aos entrevistados, o resultado comparativo entre o rendimento dos alunos no SARESP das ETI e os resultados do rendimento dos alunos das ETP, a maioria deles manifestou sensação de dever cumprido. Isto porque foi consenso nos relatos dos diretores e professores coordenadores que a implantação deste programa exigiu muito esforço, trabalho, dedicação e estudo por parte de toda equipe escolar.

Ao manifestar tamanho empenho, estes profissionais nos remetem à ideia de Pucci (2005), quando enfatiza que a tarefa do professor do ensino fundamental da escola pública brasileira parece ser maior do que aquela que consta nas diretrizes dos cursos de licenciatura das universidades e faculdades. Na concepção do mesmo autor o maior malefício da aceitação desse ponto de vista é que ele tira o ônus que cabe às demais instâncias da sociedade e do governo e, ao mesmo tempo, supervaloriza o potencial de promoção social que a escola tem.

Ao questionarmos a PCOP₃, sobre o avanço da ETI no SARESP de 2007 quando comparado aos resultados das ETP, esta, também dá créditos à dedicação dos educadores para que tal resultado ocorresse, ao dizer que quem está em contato direto com o aluno é o professor.

[...] penso que estes resultados são frutos do envolvimento muito grande de toda equipe pedagógica da DERA, o compromisso de todos na superação das dificuldades propostas por um programa novo e a busca constante pela melhoria em superar as dificuldades apresentadas em cada ano.

A PCOP, continua seu relato, se referindo ainda ao acompanhamento realizado nas escolas, pela equipe técnica da diretoria de ensino

[...] Sabe, nós não fizemos somente orientações técnicas, acompanhamos também os professores na realização das oficinas. Em Assis, cada PCOP ficou responsável pelo apoio e acompanhamento de uma oficina correspondente à sua área de formação, e isto deu resultados positivos, entrávamos e entramos

até hoje nas salas de aula ou assistimos à aula do professor no pátio. Mas, os maiores responsáveis por esses resultados são os professores, são eles que “pisam o chão” da sala de aula.

O envolvimento de toda equipe escolar também aparece no depoimento dos Professores Coordenadores da ETI, com destaque ao envolvimento dos professores do currículo básico com os conteúdos desenvolvidos nas oficinas curriculares. Segundo o PC₅ e PC₇,

[...] ao articular o conteúdo do currículo básico aos conteúdos desenvolvidos de forma lúdica nas oficinas curriculares, o aluno tem a oportunidade de olhar para o mesmo conteúdo com metodologias diferenciadas, isto influencia de forma positiva na aprendizagem do aluno.

O envolvimento do corpo docente foi voz corrente entre os entrevistados a fim de justificar o êxito do programa. Esta certeza aparece na entrevista com a S₄,

[...] Sabíamos que o simples fato de ampliar a carga horária de estudos para os alunos do Ensino Fundamental não iria garantir a melhoria da qualidade de ensino, seria necessário também um envolvimento e uma cumplicidade da escola e da comunidade para que esse programa se consolidasse como possibilidade real de formação plena dos nossos educandos. Em nossa opinião, na DERA a semente de uma Escola de Tempo Integral que tem como fruto uma educação plural, foi lançada em terreno fértil, assim surtiu bons resultados.

Questionada sobre estes resultados D₃ demonstra um ar de dever cumprido. Para ela os desafios foram muitos, mas sente-se recompensada com tais resultados.

[...] a cada dia surgia um desafio, adaptação do espaço físico, [...] dois professores querendo usar a mesma sala; falta de professor; solicitação constante de pais, cujos filhos ainda estavam em estágio de adaptação, tanto da merenda, como do tempo maior na escola, [...] no começo algumas crianças queriam ir embora, porque tinham o costume de dormir após o almoço e na escola não temos este espaço, então lembrar de tudo isso, não é fácil. Ainda bem que surtiu bons resultados, já pensou se todo esforço fosse em vão? Fico feliz pelos resultados e penso que isto se deve ao trabalho coletivo praticado entre supervisores, professores coordenadores, equipe da oficina pedagógica e os professores.

Para a maioria dos professores coordenadores, o avanço nos resultados das ETI quando comparados aos da ETP, foi fruto de muito estudo de toda equipe escolar, não somente nos HTPCs, mas também, empenho individual, estudo e compromisso com a educação.

Estes resultados para a PC₅ evidenciam o trabalho articulado dos professores do currículo básico com os professores que ministram aulas nas oficinas curriculares. Ela relata, ainda, que nas reuniões de HTPC, dividia os professores por área para que pudessem socializar seus planos de aula de forma que os mesmos conteúdos pudessem ser trabalhados de diversas formas e metodologia.

Solicitamos que desse um exemplo do que relatara e ela prosseguiu

[...] as aulas de matemática do currículo básico não podem desenvolver um conteúdo diferente ao que o professor de experiências matemáticas está trabalhando, devem se complementar. Assim acontece com as aulas de educação física e a oficina curricular de atividades esportivas, na disciplina de arte e a oficina de atividades artísticas, na disciplina de língua portuguesa e a oficina da hora da leitura, na disciplina de ciências e a oficina de saúde e qualidade de vida, [...] acredito que este trabalho conjunto resultou melhorias na aprendizagem dos alunos.

Porém, vale destacar o depoimento da PC₆ sobre os resultados do SARESP a favor das ETI. Para ela foi ponto de honra reverter os resultados do SARESP se utilizando, também da ampliação tempo escolar.

[...] não concordo em dizer que esses resultados positivos foram por causa da implantação da escola de tempo integral. Na minha escola houve um fluxo muito grande de alunos em 2006, recebemos uma boa parte de alunos oriundos das escolas do município atraídos pelo período integral. Assim, ficamos preocupados com os resultados e metas a serem cumpridas pela escola. Então fizemos uma reunião com os professores e combinamos que, nos comprometemos um com o outro que não iríamos apresentar resultados baixos para os pais e comunidade no próximo SARESP [seria o de 2007]. Foi um acordo que deu certo. Então penso que a diferença para mim foi o empenho dos professores em dar melhores aulas e também o interesse pelo bônus, que como você sabe tá ligado aos resultados e metas alcançados pela escola.

A exposição da PC₆ caminha em direção de que o resultado satisfatório apresentado pelos alunos da sua escola em 2007 se deve, única, e exclusivamente ao trabalho coletivo e comprometido com a melhoria das aulas por toda equipe de professores da escola, munidos também pelo interesse em receber o bônus, valor pago anualmente aos profissionais da educação, cuja escola atingiu suas metas no SARESP e no IDESP¹⁶ – Índice de desenvolvimento da educação do estado de São Paulo.

Com relação às médias do rendimento escolar utilizada pelo SARESP sobre as quais analisamos nesta pesquisa, sabemos que não representa que todos os alunos estejam no mesmo nível de aprendizagem ou aprendendo mais, pois como se trata de média, no momento em que a maioria dos alunos de uma classe atinge bons resultados, no cômputo geral, esta média se apresenta favorável, no entanto, para constataremos o impacto do programa nas escolas da região de Assis, acreditamos não poder ignorar tais resultados.

Os dados coletados nesta pesquisa serão disponibilizados para os envolvidos no programa ETI objetivando, *“através do estabelecimento de um processo de educação política”* (Barros, 2000, p.57), a socialização dos resultados, aproximando, desta forma o que se vivencia no cotidiano das escolas e o que é desvendado em pesquisas acadêmicas.

¹⁶ O IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano. Fonte: www.edunet.sp.gov.br Acesso em 14/10/2010.

CONCLUSÃO

O programa *Escola de Tempo Integral* foi criado no estado de São Paulo, por meio da Resolução SE 89/2005 e implantado em 508 escolas da rede pública paulista com vistas a ampliar o tempo de permanência dos alunos do ensino fundamental, a partir de 2006, de quatro para nove horas diárias, compostas pelo currículo básico e oficinas curriculares.

Não desprezando os aspectos políticos, sociais, econômicos, estruturais e organizacionais que estão diretamente relacionados com o insucesso de qualquer programa político de governo, esta pesquisa buscou analisar e identificar os efeitos e impactos do programa ETI em nove escolas da região de Assis, a partir do início de 2006.

Ao investigarmos a escola de tempo integral percebemos que essa iniciativa não é nova no Brasil, já em 1930 Anísio Teixeira, envolto pelas idéias de John Dewey, vislumbrava este modelo de escola, concretizado somente em 1950 por meio do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia. Após este período ocorreram outras experiências em nível federal, estadual ou municipal, muitas das quais se fadaram ao insucesso por conta das interrupções políticas partidárias.

Ao pesquisar os documentos oficiais que embasam a criação do programa Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo, percebemos nuances já

existentes nos ideais de John Dewey e Anísio Teixeira no que se refere à formação integral do educando por meio da ampliação do tempo escolar, divergindo, entretanto, no que se refere à construção de espaços físicos específicos para o funcionamento destas escolas, fato que não ocorreu na ETI no estado de São Paulo.

Precedendo a análise para um contexto mais particular, a implantação do programa Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo, trazemos aqui as questões iniciais que formulamos e que pretendíamos que fossem revisitadas ao final deste trabalho para respondê-las com base nos dados coletados e analisados nesse processo de pesquisa.

A primeira questão formulada para direcionar esse estudo foi: a adesão ao programa garantiu melhoria no resultado das aprendizagens? A segunda questão é decorrente da primeira, uma vez que existe alteração na prática pedagógica e no currículo das escolas que aderiram a este programa: que percepção possui os envolvidos na implantação desta política educacional? A questão a que nos propusemos buscar respostas partia do pressuposto que uma vez identificadas alterações no currículo dessas escolas com o acréscimo das oficinas curriculares, seria preciso observar se o desempenho dos alunos no sistema de avaliação externo – SARESP - refletia a influência dos novos procedimentos adotados pelos professores e gestores.

Para isso, levamos em conta que não há como responder a tal questão quando se desconhecem os resultados do rendimento escolar dos alunos antes que a escola aderisse à ampliação do tempo escolar para que nos servisse de parâmetro comparativo com os resultados do rendimento escolar desses mesmos alunos após frequentarem dois anos na ETI.

Desta forma, optamos por tabular o rendimento dos alunos da 6ª série obtidos no SARESP 2005, ano em que as escolas ainda não ofereciam a ampliação do tempo escolar, e compará-los aos resultados obtidos pelos mesmos alunos em 2007, na 8ª série. Este mesmo procedimento foi realizado para a análise das vinte e nove escolas do ensino fundamental – ciclo II que não aderiram ao programa.

Para verificarmos a percepção dos educadores envolvidos no processo de implantação deste programa na região de Assis, bem como colher suas

impressões sobre os resultados do rendimento dos alunos, nos valem de entrevistas semi-estruturadas. Essas entrevistas nos revelaram que a proposta do programa ETI provocou algumas resistências decorrentes do enfrentamento de um programa novo para os educadores e gestores, não por simples conformismo aos modelos tradicionais, mas como resposta a uma série de outros fatores que vai desde a preocupação em não atender aos objetivos do novo Programa, até a falta de entendimento da estreita relação entre uma teoria e a prática vivenciada no cotidiano escolar. No entanto, os entrevistados declararam também, que os desafios não impediram a busca e o compromisso em construir e consolidar o programa nas escolas da região de Assis, constatação reconhecida por meio da partilha, socialização e visibilidade das ações pedagógicas realizadas nas escolas a toda sociedade.

Ao classificarmos as escolas em dois grupos: grupo I – ETI e grupo II – ETP verificamos os seguintes dados sobre o rendimento dos alunos: os alunos do grupo I – ETI, em 2005, apresentaram um rendimento 30,38% na disciplina de Matemática, e em 2007 apresentaram um rendimento de 71,5%. Isto demonstra uma ascendência ao compararmos o rendimento desses alunos entre as duas avaliações de 135,35%. Na disciplina de Língua Portuguesa os alunos do grupo I - ETI, no SARESP de 2005 obtiveram um rendimento de 54,8%, enquanto que em 2007 estes percentuais atingiram 77,31%. Observamos uma ascendência de 43%. No grupo II – ETP os alunos apresentaram na disciplina de Matemática em 2005, um rendimento de 37,51% e em 2007, 73,82%. A ascendência foi de 96,85%. Este mesmo grupo de escolas, na disciplina de Língua Portuguesa, no SARESP de 2005 apresentou um rendimento de 61,0%, enquanto que em 2007, chegou a atingir 76,65%. Uma ascendência observável de 25,6%.

A análise comparativa das médias resultantes do rendimento escolar dos alunos dos dois grupos selecionados nos aponta uma diferença no desempenho dos alunos das escolas que aderiram ao programa. Na disciplina de Matemática o grupo I – ETI avançou 38,5% em relação ao grupo II – ETP; em Língua Portuguesa, o grupo I – ETI avançou 17,4% em relação ao grupo II – ETP.

Diante de tais resultados, reconhecemos que os resultados do rendimento escolar dos alunos numa avaliação externa como a do SARESP são dignos de referência, porém, não nos permitem, por si só, concluir que o fato das nove

escolas terem oferecido a ampliação do tempo escolar aos alunos possa ser o único fator responsável por essa diferença de desempenho.

Para a maioria dos entrevistados, profissionais envolvidos na implantação e implementação da ETI, os fatores que mais evidenciam esses resultados estão relacionados: à articulação na HTPCs entre os professores do currículo básico e os das oficinas curriculares; estudo individual e coletivo pelos professores; capacitação em serviço de forma centralizada e descentralizada; apoio dos supervisores e PCOPs nas orientações técnicas, e sobretudo dedicação e compromisso dos gestores e professores para que todas as dificuldades fossem superadas. Neste sentido, podemos dizer que existe uma relação importante entre a formação continuada em serviço dos professores e a ampliação do tempo para a aprendizagem oferecida aos alunos.

Isso nos permite concluir que, se a melhoria de desempenho dos alunos é desejável e necessária e se a formação continuada de professores, neste momento, realizada por conta da implantação de um novo programa, facilitou a realização deste objetivo, então, é preciso garantir a continuidade desses espaços de reflexão e aprendizagem no âmbito das políticas educacionais.

Sobre a importância de oferecer esse espaço de reflexão ao professor, Freire (1991, p. 25) alerta que

[...] a Administração tem que fazer em decorrência de seu respeito ao corpo docente e à tarefa que ele tem, é pensar, organizar e executar programas de formação permanente, contando inclusive com a ajuda dos cientistas com quem temos trabalhado até agora. Formação permanente se funde, sobretudo na reflexão sobre a prática. Será pensando a sua prática, será confrontando os problemas que vem emergindo na sua prática diária que o educador superará suas dificuldades.

Acreditamos na perspectiva de uma política educacional voltada para a ampliação do tempo escolar, a qual se justifica pela possibilidade de incorporação ao currículo básico de oficinas curriculares que desenvolvam nos alunos, não somente conteúdos conceituais, mas, sobretudo os procedimentais e atitudinais, tão destacados por teóricos da contemporaneidade.

Já dizia Anísio Teixeira, nos idos de 1930, que a escola não deve ser apenas uma escola de letras, mas de formação de hábitos de pensar e de fazer, de conviver e participar em uma sociedade democrática. Para este autor (1994 p. 63),

Não se pode conseguir esta formação em uma escola por sessões, com curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

O programa *Escola de Tempo Integral* nos demonstra ter sido consequente nas escolas da região de Assis onde realizamos esta pesquisa, pois, conforme vimos nos relatos de alguns entrevistados, as ações de acompanhamento e aprofundamento dos estudos realizados no decorrer de cada bimestre entre os gestores e equipe técnica da diretoria foram oferecidas de forma a ampliar os espaços de reflexão sobre a prática das oficinas curriculares e sobre as teorias que têm sustentado essas práticas. Mas é preciso ter claro também, que esses avanços não deixam de apontar para o fato de que ainda há um longo caminho a ser percorrido para a consolidação deste programa na região de Assis, a fim de que novas práticas ampliem as chances de sucesso do aluno no seu processo de desenvolvimento integral, pois um programa deste porte carrega em sua dinâmica, as tensões vividas para reorganizar espaços, tempos e saberes.

Chamamos a atenção para tais questões porque ao coletarmos os dados e resultados do rendimento escolar dos alunos do ensino fundamental – ciclo II das escolas da região de Assis no SARESP de 2005 e de 2007, constatamos e reconhecemos que os resultados apontados pelo grupo I – ETI, não ocorreu de forma homogênea entre todas as escolas. O mesmo ocorreu por meio da análise dos resultados do grupo II – ETP. Isto nos alerta para a necessidade da compreensão, por parte dos educadores, sobre os métodos utilizados na construção dos resultados do SARESP, as intenções e a forma com que são divulgados para a sociedade.

No momento em que as unidades de ensino recebem somente as médias do rendimento dos alunos por série cabe às equipes escolares a realização de um diagnóstico com vistas a identificar quantos e quais são os alunos que realmente atendem a estas médias. Caso isto não aconteça tais dados podem servir apenas para manipular a opinião pública, e o que é pior leva a equipe escolar à condição de conformismo, impedindo, neste sentido, que uma reflexão política pedagógica seja realizada de forma coletiva.

Concluimos que mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, o qual envolve a relação direta entre professor – aluno, de forma a garantir a aprendizagem enquanto direito de todos os alunos, demandam investimentos por parte dos professores em estudos e em reflexão sobre suas práticas. Em contrapartida, por parte dos órgãos centrais demanda o reconhecimento de ações bem sucedidas, a formação continuada em serviço, acompanhamento e orientação do trabalho dos professores e gestores, e, sobretudo, investimentos financeiros em materiais didático-pedagógico e estrutura física da escola, otimizando, desta forma, espaços adequados para a realização das atividades específicas de cada oficina curricular.

Estas necessidades, muitas vezes, entram em contradição com a forma de conduzir as políticas públicas, quando existe a descontinuidade dos projetos de formação continuada numa tentativa de desvalorizar as propostas de formação implantadas em governos anteriores.

Como resultado desta pesquisa é possível afirmarmos que o programa *Escola de Tempo Integral* ao ser implantado e implementado na região de Assis trouxe benefícios significativos em favor da aprendizagem dos alunos e identificáveis, tanto por meio do trabalho pedagógico desenvolvido no interior das escolas, como também, no que diz respeito aos avanços observados nos resultados obtidos por seus alunos no SARESP de 2007.

Entretanto, ao concluir este trabalho temos a certeza de ter cumprido apenas uma das etapas. Mais do que nos dar certezas e explicitar verdades, este trabalho acrescentou novas indagações que apontam para uma continuidade das ações aqui iniciadas. Neste sentido, explicitamos aqui o dilema por nós vivenciado, pois, ao findar este trabalho, novas inquietações se apresentam ainda mais desafiadoras e instigantes.

Isto porque em 2010, ao terminar esta pesquisa, cujo recorte de análise se referiu do final de 2005 até o final de 2007, nos deparamos com um cenário, que nos revelou os caminhos ou descaminhos percorridos pelas nove escolas que ampliaram seu tempo escolar na região de Assis. Das nove escolas que aderiram ao programa na região de Assis, somente quatro se mantêm oferecendo tempo escolar ampliado aos alunos.

Para o supervisor responsável pelo programa na diretoria de ensino, o fato de as escolas não terem o mesmo apoio pedagógico e financeiro dos órgãos centrais, como ocorreu nos primeiros anos, foi fundamental para que os diretores juntamente com sua comunidade e docentes tomassem a decisão pela desistência ao programa.

As quatro escolas que ainda oferecem ampliação do tempo escolar, todas se localizam em bairros periféricos do município de Assis. Isto nos remete à idéia de um modelo de educação em tempo integral com fins de proteção. Segundo Guará (2009, p. 67), a justificativa mais recorrente para sua viabilização *“é a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente”*.

A manutenção das quatro ETI na região de Assis pelo fato de se localizarem em bairros periféricos, cuja clientela é composta em sua grande maioria por filhos de pais com baixa renda, nos leva à conclusão de que o tempo integral surge como uma alternativa de equidade e de proteção para esses grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil do município de Assis. Sendo assim, a educação integral proposta a ser implantada por meio da ampliação do tempo escolar, destinada a todos os alunos, fica restrita apenas a uma parcela deles, ou seja, aqueles que estão em uma situação de vulnerabilidade social, prática onde a criança deixa de ser pensada apenas como aluno e passa a ser um indivíduo percebido também como vítima das mazelas sociais.

Assim, podemos nos perguntar: para os desprovidos de recurso basta oferecer comida e proteção no espaço interescolar? As quatro escolas que ainda oferecem o tempo ampliado atendem os alunos em que condições?

Segundo Alves (2001), para os pais trabalhadores, complementarmente, o surgimento de uma instituição que cuide de seus filhos enquanto trabalham é muito desejável. Não há como tergiversar o fato de que a nova escola foi

produzida também para atender a essa demanda. Muito provavelmente, a ampliação do tempo escolar agrada os pais dos alunos destas quatro escolas em questão, no entanto preferimos ficar com a idéia de Paro (1988), quando defende que a escola deve ultrapassar o caráter assistencialista, pois esta é uma medida somente paliativa.

Neste sentido, podemos afirmar que no período em que a ETI foi implantada no estado de São Paulo sendo investidos valores significativos pelo seu idealizador, o governador Geraldo Alckimim (2003 – 2006), foi possível evidenciar o sucesso do programa em escolas da região de Assis. Hoje, meados de novembro de 2010, Geraldo Alckimim se reelege como governador do Estado de São Paulo e já acena um novo investimento para as ETI em 2011.

Neste contexto, podemos refletir sobre como a sociedade paulista é considerada pelos administradores públicos frente às constantes mudanças nas políticas educacionais de governo em detrimento das políticas educacionais de Estado. Nossa proposta é a de que um dia os idealizadores e proponentes das políticas públicas educacionais, construam programas consistentes em nível de Estado, e as tão famigeradas políticas de governo fiquem enterradas num passado muito remoto.

Diante disso, concluimos juntamente com Azevedo (2004, p. 61), que uma política pública constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada, ou seja, a partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. *Transformações necessárias na escola e na formação dos educadores*. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 1999.

ALMEIDA, M. A. *Memórias de um sargento de milícias*. 4. ed. São Paulo: FTD, 1999.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.77, maio /1991.

ALVES, G. L. *A Produção da Escola Pública Contemporânea*. Campinas SP: Autores Associados, 2001.

ARROYO, M. G., O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, nº 65, p.3-10, 1988.

AZEVEDO, J. M. L. de. *A educação como política pública*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo – 56)

BARROS, E.C. *A política de pós-graduação: um estudo da participação da comunidade científica*. São Carlos: UFSCAR, 2000.

BOZZINI, I. C. T. e OLIVEIRA, M. R.G. *Os professores e a construção do espaço coletivo escolar: o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)*. *Revista Logos*, n. 14, 2006.

BRANDÃO, Z. *A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática*. Educação & Sociedade, São Paulo, Campinas, v. 10, n. 32, p. 116-129, abr. 1989.

CALEFI, A. *Escola de Tempo Integral: Reflexões sobre algumas experiências*. Dissertação de Mestrado. UNIMEP, Piracicaba, 2003.

CAVALIERE, A. MAURICIO, L. V. *A educação integral na obra de Anísio Teixeira*. Neephi, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch>. Acesso em 07/01/2008.

CAVALIERE, A. *Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo*. Teia. Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, jul/dez 2002. Disponível no site <http://periodicos.proped.pro.br>. Acesso em 09/04/2009

_____. *A escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. 1996. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____. *Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.81, dez. 2002.

_____. *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. Em Aberto, v. 21, 2009.

_____. *Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública* Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28 n. 100 – Especial, out. 2007.

COELHO; MENEZES; BONATO. *Tempo Integral e Educação Integral no Ensino Fundamental: uma pesquisa no âmbito do observatório da Educação*. 2002. Disponível: www.educacao.ufrj.br. Acesso em 12/01/2009.

COELHO, L. M. C. *História (s) da educação integral*. Em Aberto, v.22, n 80, p.83-96, abr/2009.

_____. *Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental*, 2007. Disponível em www.educacaoonline.pro.br. Acesso em 11/10/2010.

COELHO, L.M.C.C.; CAVALIERE A.M.V. (org.). *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *Para onde caminham os Cieps?*
Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 147-174, julho/2003.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ed. São Paulo: Cortez

DEMO, P. *Educar pela Pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

DIRETORIA DE ENSINO DE ASSIS. SEE. *A Escola de Tempo Integral e o Processo de consolidação de sua identidade*. Revista, volume único, dezembro/2006

FERREIRA, C. M. F. S. *Escola de Tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?* 2007, 149f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 2007.

FERREIRA, D.G.A. *Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: um lugar de história?* USP. 2007, Disponível em <http://www.faced.ufu.br>. Acesso em 10/01/2010.

FERRETI, C; VIANNA, C; SOUZA, D. Escola pública em tempo integral: o PROFIC na rede estadual de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, nº 76. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fev., p. 5-17, 1991.

FERRETTI, C. J. (coord.). *Estudo exploratório sobre experiências de extensão do período diário de atendimento educacional para alunos da rede pública de ensino em São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

FREITAS, C. R.; GALTER, M. I. Reflexões sobre a educação em Tempo Integral no decorrer do século XXI. *Revista da Educação*. Vol. 2 nº 3 jan./jun. 2007 p.123-138. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br>. Acesso: 10/03/2009.

FREITAS, L. C. *Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas*. SP: Ed. Moderna, 2003.

GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, S. *Pedagogia libertária: princípios político-filosóficos. Publicado em Educação Libertária: textos de um seminário*. PEV, O. M. (org.), R.J. Achieamé/Movimento, 2004. Disponível em: www.cedap.assis.unesp.br. Acesso em 06/01/2010.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: *Educação brasileira (em) tempo integral*, COELHO; CAVALIERE (org.), Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GARCÍA, C. M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOVANNI, G.; SOUZA, A.N. *Crianças na escola? Programa de Formação Integral da Criança*. Educação & Sociedade, ano XX, n.67, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10/01/2010.

GOMES, M. C. L. R. *Escola de Tempo Integral: redimensionar o tempo ou a educação?* Campinas, 2009. Dissertação de Mestrado. 165f. Pontifícia Universidade. Campinas, 2009.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre 2006a*.

GONÇALVES, A. S.; PETRIS, L. *Escola de tempo integral – a construção de uma proposta*. 2006b. Disponível em www.nexusassessoria.com.br. Acesso em 11/10/2010.

GUARÁ, I. *Educação integral*. Articulação de projetos e espaços de aprendizagem. 2005. Disponível em: www.cenpec.org.br/modules. Acesso em: 10/10/2010.

HADJI, C. *A avaliação – regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Portugal: Porto Editora, 2001.

HERNANDES, E. D. K. *Formação de professores alfabetizadores – Efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis*. Marília, 2008. 224 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

HOFFMAN, J. *Avaliar para Promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 5ª ed. 2004

JACOBUECCI, A. M. *Revolucionou e acabou? Breve etnografia do Ginásio Estadual Vocacional de Americana*: GEVA. São Carlos, SP: Compacta, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia Científica*. 2ª Edição. São Paulo: Atlas, 1995.

LEAL, M. C. Clientelismo e educação em questão. *Revista do Rio de Janeiro*, UERJ, Rio de Janeiro, 1991.

_____. *Práticas clientelísticas e recursos públicos para a educação de primeiro e segundo graus*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, C.T. *Profic: Diretrizes e ações*. São Paulo: FDE, 1987c.

_____. *Profic: Educação integral*. Educação em São Paulo: Diretrizes básicas do programa de governo. São Paulo: FDE, 1987^a.

_____. *Educação: Nosso desafio em construção*. São Paulo: FDE, 1987b. São Paulo: FDE, 1989.

_____. *Profic - Programa de formação integral da criança*. São Paulo: SEE, 1986a.

LEONARDOS, A C. *O CIEP como inovação educacional*. Contexto & Educação. Ijuí, SC: Universidade de Ijuí, Ano 6, n.22, abr./jun, p. 46-64, 1991.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

_____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 9. ed., São Paulo: EPU, 2005.

LUZURIAGA, L. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1990.

MACHADO, L. M. *Pesquisa em Educação: passo a passo*, São Paulo, Editora M3T, 2006.

MARCONI, M. A e LAKATOS, E. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3ª ed. São Paulo, Atlas, 1996.

MAURÍCIO, L. V (org.). *Avaliação externa 1993 e 1994*. Carta 15: O novo livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, p. 193-219. 1995.

_____. *A pedagogia dos Cieps*. Carta: falas, reflexões, memórias, informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, 1995.

_____. *Literatura e representações da escola pública de horário integral*. Revista Brasileira de Educação. Set, out, nov, dez/2004, nº 27.

MARQUES, S.M. L. *Contribuição ao Estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: o Ginásio Vocacional "Chanceler Raul Fernandes" de Rio Claro*. São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação).PUC-SP. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br>. Acesso em 12/09/2010.

MENDES JÚNIOR, C. L. *Relatório preliminar de uma avaliação do Profic – ano base 1989*. São Paulo: SEE, 1991.

MOLL, J. *Um paradigma contemporâneo para a educação integral*. In: *Revista Pátio*, Editora Artmed S. A, ano XIII, Número 51. Agosto/Outubro 2009.

_____. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/Secad, 2009. (Mais Educação).

_____. *Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI*. In: SCOCUGLIA, Afonso. Prefeitura Municipal de Gravataí. I Encontro Internacional de Educação: educação e direitos humanos. Gravataí: SMED, 2007,

MOREIRA, V.L. *Brasília: a construção da nacionalidade – um meio para muitos fins*. Vitória: EDUFES, 1998.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. EPU, São Paulo, Brasil, 1974.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisas em Administração*, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

NOVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Edit. Porto, 1995.

PAIVA, J.M. *O Método Pedagógico Jesuítico (uma análise do Ratio Studiorum)*. Rio de Janeiro, 1987.

PAIVA, V. P. *Que política educacional queremos?* Educação & Sociedade, Campinas, nº 21, p. 121-140, 1985.

PALMA FILHO, J.C. *Política Educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos*. São Paulo: Cte Editora, 2005.

PARO, V. H. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

_____. *Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública*. Ideias, São Paulo, n. 12, 1992.

PERISSÉ, V.L.S. *Análise da evasão de alunos de um CIEP de segundo segmento do primeiro grau para escolas de horário parcial*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1994.

PUCCI, L.V.S. A proposta da escola de tempo integral no estado de São Paulo. *Cadernos de Pós Graduação*. São Paulo. V. 4. Educação, p. 75-83, 2005.

QUEIROZ, M.I. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

RIBEIRO, D. *Carta: o novo livro dos CIEPs*. Brasília: Informe de Distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro, 1986.

RICHARDSON, R.J.; WAINWRIGHT, D. *A pesquisa qualitativa crítica e válida*. 2006. Disponível em: <http://jarry.sites.uol.com.br>. Acesso em: 12 abr. 2009.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. 28.Ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUDIO, F. V. *Introdução ao Projeto de Pesquisa científica*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez. Autores Associados, 1984.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação) *Revista HISTEDBR On-line*. www.histedbr.fae.unicamp.br/revista. Acesso em 12/10/2010.

SILVA, R. N. (org.). *O descompromisso das políticas públicas com a qualidade de ensino*. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, nº 84, 1993.

SOBRINHO, J. A.; PARENTE, M. M. A. CAIC: *Solução ou problema?* Brasília, DF, IPEA, 1995. Disponível em: www.ipea.gov.br. Acesso em 29/12/2008.

SORIANO, R.R. *Manual de pesquisa social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SZYMANSKI, H. A Prática Reflexiva com Famílias de Baixa Renda. *Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e estudos Qualitativos*. Bauru: SEPQ. 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. Disponível em www.portal.fae.ufmg.br . Acesso em 11/10/2010.

TAMBERLINI, A. R. M. B. *Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador*. São Paulo: Annablume, 2001.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

_____. Plano de Construções Escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 35 (81): 195:199, jan./mar. 1961.

_____. A Escola Pública, Universal e Gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Nº 64. Rio de Janeiro, v. 26, out/dez.1962, p. 3-27.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Nº 73. Rio de Janeiro, v. 31, jan/mar. 1959, p. 78-84.

_____. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2a. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

VIDEOTECA REDE DO SABER: *O Programa Escola de Tempo Integral*. São Paulo, 08 de dezembro de 2005. www.rededosaber.sp.gov.br. Videoconferência.

VIÑAO-FRAGO. *Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 27, p. 57-69, dez. 2004.

LEGISLAÇÃO

BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases para Educação Nacional*

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Estabelece o Plano Nacional de Educação.*

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*

_____. Lei nº 8.069, de 13 de setembro de 1990, dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).*

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas. *Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral*, São Paulo, 2006.

_____. Secretaria Estadual de Educação. CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas. *Escola de Tempo Integral – Tempo e qualidade – construção de uma nova proposta.*, São Paulo, 2006.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Resolução SE nº 89, de 09/12/2005.*

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Resolução SE 77 de 29/11/2006.*

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Resolução SE 7 de 18/01/2006.*

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Resolução SE 66/2006.*

_____.Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, *Construção de uma proposta Ciclos I e II*, 2007.

_____. Secretaria Estadual da Educação. *Resolução SE 12 de 11/02/2005*.

_____. Secretaria Estadual da Educação. *Resolução SE 93, de 12/12/2008*.

_____.Secretaria Estadual da Educação. *Portaria Conjunta CENP/DRHU, de 30/05/2006*.

_____.Instrução CENP, de 08/12/2006. *Funcionamento, reorganização curricular e o processo de atribuição de classes e aulas das Escolas de Tempo Integral*.

APÊNDICES

APÊNDICE I – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS - PROFESSOR COORDENADOR – PC

- 1- Você acompanhou o processo de implantação do programa ETI nesta escola como Professor Coordenador Pedagógico? Como ocorreu?
- 2- Recebeu orientação específica para implantação deste programa na escola? Justificar.
- 3- Existe articulação entre o proposto pelo currículo básico no ensino fundamental e o currículo proposto pelas Oficinas Curriculares? Comente
- 4- Como PC da ETI, destaque pontos facilitadores e dificultadores que você encontra na atuação desse programa.
- 5- Analisando os resultantes do SARESP/2005 e 2007 de todas as escolas de ensino fundamental II da Diretoria de Ensino de Assis, percebe-se um avanço nos percentuais dos alunos que freqüentaram a ETI no decorrer destes três anos comparados aos percentuais das escolas que não aderiram ao programa. Para você, quais fatores podem ter influenciado te resultado?
- 6- Como você avalia o programa ETI na Diretoria de ensino – região de Assis
() ótimo () satisfatório () regular Justifique

**APÊNDICE II – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – PROFESSOR
COORDENADOR DA OFICINA PEDAGÓGICA – PCOP**

- 1- Considerando sua função na diretoria de ensino relate como ocorreu o seu processo de formação para a implantação deste programa nas escolas de Assis.
- 2- Relate como ocorreu o processo de formação dos gestores e professores das escolas no momento da implantação do programa ETI.
- 3- Analisando os resultantes do SARESP/2005 e 2007 de todas as escolas de ensino fundamental II da Diretoria de Ensino de Assis, percebe-se um avanço nos percentuais dos alunos que freqüentaram a ETI no decorrer destes três anos comparados aos percentuais das escolas que não aderiram ao programa. Para você, quais fatores podem ter influenciado te resultado?
- 4- Como você avalia o programa ETI na Diretoria de ensino – região de Assis
() ótimo () satisfatório () regular Justifique

APÊNDICE III – ENTREVISTA COM O DIRETOR DA ESCOLA

- 1- Relate como foi o processo de adesão desta escola no programa ETI?
- 2- Aponte dificuldades que você encontra na prática do projeto, quanto:
 - a- A organização da escola para atender o projeto na sua amplitude.
 - b- Dificuldades e facilidades apresentadas pelos alunos.
 - c- Relacionamento e aceitação dos pais a este programa.
- 3- A escola em que é gestora recebeu apoio financeiro e pedagógico dos órgãos centrais? Descreva como isto ocorreu.
- 4- Analisando os resultantes do SARESP/2005 e 2007 de todas as escolas de ensino fundamental II da Diretoria de Ensino de Assis, percebe-se um avanço nos percentuais dos alunos que freqüentaram a ETI no decorrer destes três anos comparados aos percentuais das escolas que não aderiram ao programa. Para você, quais fatores podem ter influenciado te resultado?
- 5- Como você avalia o programa ETI na Diretoria de ensino – região de Assis
() ótimo () satisfatório () regular Justifique

APÊNDICE IV – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – SUPERVISOR DE ENSINO E DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

- 1- Como ocorreu o processo de implantação do programa ETI na Diretoria de Ensino de Assis?
- 2- Como aconteceu o processo de escolha das escolas na adesão deste programa?
- 3- Quais as maiores dificuldades encontradas após o primeiro ano de implantação deste programa sob sua supervisão?
- 4- As escolas receberam apoio financeiro e pedagógico dos órgãos centrais para implantação da ETI? Descreva como isto ocorreu.
- 5- Analisando os resultantes do SARESP/2005 e 2007 de todas as escolas de ensino fundamental II da Diretoria de Ensino de Assis, percebe-se um avanço nos percentuais dos alunos que freqüentaram a ETI no decorrer destes três anos comparados aos percentuais das escolas que não aderiram ao programa. Para você, quais fatores podem ter influenciado neste resultado?
- 6- Como você avalia o programa ETI na Diretoria de ensino – região de Assis
() ótimo () satisfatório () regular Justifique

APÊNDICE V - O SARESP¹⁷ – SISTEMA DE AVALIAÇÃO E RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO COMO BASE DE ANÁLISE

O SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, desde sua criação, em meados da década de 90, vem avaliando sistematicamente o sistema de ensino paulista, verificando o rendimento escolar dos alunos de diferentes séries e períodos e identificando os fatores que interferem nesse rendimento.

O principal propósito do Saresp é obter indicadores educacionais que possam subsidiar a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica no sistema de ensino, visando a melhorar a sua qualidade e a corrigir eventuais distorções detectadas.

O Saresp constitui, assim, uma espécie de “bússola” para a reorientação das ações da SEE/SP, especialmente no que diz respeito à capacitação dos recursos humanos do magistério, e do trabalho das escolas participantes. Permite também, que os alunos e suas respectivas famílias, ao tomar ciência dos aspectos positivos e negativos da escola, participem de forma mais efetiva de sua gestão, e que a sociedade civil obtenha elementos que lhe possibilitem melhor acompanhar, fiscalizar e demandar os serviços educacionais oferecidos à população.

Esta avaliação externa é censitária, uma vez que se trata de um sistema que avalia o ensino em sua totalidade: todas as escolas da rede estadual do ensino regular e todos os alunos das séries do Ensino Fundamental e Médio.

A participação no SARESP é compulsória para todas as escolas estaduais administradas pela SEE/SP, sendo que a participação das demais redes de ensino (municipal e particular) ocorre por adesão. As provas são estruturadas pelas equipes da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SEE.

¹⁷ Fonte: Site oficial da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo www.educacao.sp.gov.br (Acesso em 02/01/2010).

Para atingir seus objetivos, o SARESP utiliza basicamente dois tipos de instrumentos de avaliação. O primeiro consiste na aplicação de provas para medir o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental em Leitura/Escrita e Matemática, constituída cada uma de questões objetivas. Essas provas apresentam também um tema para Redação do tipo narrativo-descritivo para o Ensino Fundamental.

O segundo instrumento consiste em questionário aplicado aos alunos, por meio do qual são coletadas informações sobre suas características pessoais, o contexto socioeconômico e cultural em que vivem, sua trajetória escolar, suas percepções acerca dos professores e da gestão da escola e, também, sua participação nos projetos da SEE/SP.

Objetiva-se, com este questionário, traçar os perfis dos alunos nos diferentes níveis de escolaridade e verificar as possíveis interferências desses fatores na aprendizagem.

A aplicação das provas ocorre ao final de cada ano, no mesmo horário de início das aulas nos períodos da manhã, tarde e noite, em dias consecutivos. A divulgação dos resultados do SARESP é feita por meio de uma série de informes e relatórios, enviados a cada instância envolvida e/ou disponibilizados no *site* da SEE/SP (www.educacao.sp.gov.br) a tempo de serem utilizados no planejamento escolar a cada início de ano.

A devolução de resultados a cada estabelecimento de ensino ocorre em caráter confidencial e tem cunho formativo, já que o SARESP adota um enfoque centrado no uso da informação como instrumento de aprendizagem profissional para os gestores e educadores. Os resultados globais do SARESP, por sua vez, são divulgados através da imprensa, para que a população possa conhecer os resultados da avaliação do ensino oferecido.

Os resultados do SARESP constituem importantes instrumentos de monitoramento do ensino. Eles subsidiam a tomada de decisão e o estabelecimento de políticas públicas no campo da Educação no Estado de São Paulo. Reorientam também, o trabalho pedagógico em termos de demandas de capacitação e de elaboração de planos e estratégias de ação, com vistas a melhorar as práticas pedagógicas em cada unidade escolar.

ANEXOS

Anexo I - Resolução SE 89, de 9-12-2005 - *Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral*. O Secretário de Estado da Educação, considerando:

a educação como presença fundamental no dia a dia de crianças e jovens, por desempenhar papel relevante na dinâmica das sociedades;

a importância de se oferecer aos estudantes do Ensino Fundamental a oportunidade de estender o tempo de participação na escola em atividades que ampliem suas possibilidades de aprender;

a necessidade de atender às expectativas da comunidade intra e extra-escolar e desenvolver ações que integram a política de inclusão,

Resolve:

Artigo 1º - Fica instituído o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.

Artigo 2º - O Projeto Escola de Tempo Integral tem como objetivos:

I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto estima e o sentimento de pertencimento;

II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;

III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;

IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;

V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor.

Artigo 3º - O Projeto Escola de Tempo Integral prevê o 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.

Parágrafo único - São critérios para adesão ao Projeto:

- 1 - espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em tempo integral e
- 2 - intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola.

Artigo 4º - A Escola de Tempo Integral funcionará em dois turnos - manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas.

Artigo 5º - A organização curricular da Escola de Tempo Integral inclui o currículo básico do ensino fundamental e ações curriculares direcionadas para:

- I - orientação de estudos;
- II - atividades Artísticas e Culturais;
- III - atividades Desportivas;
- IV - atividades de Integração Social;
- V - atividades de Enriquecimento Curricular.

Artigo 6º - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas expedir instruções complementares à presente resolução.

Artigo 7º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.D.O.E.
10/12/2005

Anexo II - Resolução SE 7, de 18-01-2006 - *Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral*. O Secretário de Estado da Educação, à vista:

- dos objetivos definidos para a implementação da Escola de Tempo Integral, que assegura a alunos dos ciclos I e II do ensino fundamental a ampliação da vivência de atividades escolares e de participação sócio-cultural e tecnológica;

- da necessidade de se firmar diretrizes que permitam aos educadores implementarem o processo educacional proposto para a Escola de Tempo Integral, Resolve:

Artigo 1º - a Escola de Tempo Integral destina-se a alunos dos ciclos I e II do ensino fundamental de escolas da rede pública estadual que tenham atendido aos critérios de que trata o artigo 3º da Res. nº 89 de 09/12/2005.

Artigo 2º - A organização curricular dos Ciclos I e II em período integral compreenderá o currículo básico do ensino fundamental e um conjunto de oficinas de enriquecimento curricular.

§ 1º - Entenda-se por oficina de enriquecimento curricular 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.

§ 2º - Os componentes curriculares, que integram o currículo básico do ensino fundamental, e os eixos temáticos das oficinas curriculares constam dos anexos I e II que fazem parte da presente resolução.

Artigo 3º - na organização da Escola de Tempo Integral, observar-se-á:

- I – regime de estudos para cada classe dos ciclos I e II, em período integral: manhã e tarde;

- II – carga horária semanal de 45 aulas;

- III – total de aulas diárias: 09 aulas;

- IV – jornada diária discente: 09 horas, com intervalos de uma hora para almoço e vinte minutos, em cada turno, para recreio.

§ 1º - no Ciclo I, o turno da manhã destinar-se-á ao desenvolvimento das disciplinas do currículo básico, com duração de 05 (cinco) aulas diárias, ficando o turno da tarde com uma carga horária de 04 (quatro) aulas diárias destinadas às oficinas curriculares.

§ 2º - no ciclo II:

I – o turno da manhã compreenderá 06 (seis) aulas diárias, destinadas ao desenvolvimento das disciplinas do currículo básico e das seguintes oficinas: Hora da Leitura e Orientação para Estudos e Pesquisa e

II – o turno da tarde, com 03 (três) aulas diárias, destinar-se-á, exclusivamente, ao desenvolvimento das demais oficinas curriculares.

§ 3º - Para fins de definição de pessoal na Escola de Tempo Integral, com base nas disposições do Decreto nº 37.185 de 05/08/1993, e da Resolução SE nº 35 de 07/04/2000, será considerado em dobro o número de classes em funcionamento nos termos do “caput” deste artigo.

Artigo 4º - a atribuição das classes e das aulas da Escola de Tempo Integral far-se-á aos docentes inscritos no processo regular de atribuição de classes/aulas, a partir de sua etapa inicial, pelo Diretor de Escola, podendo haver também, se necessário, atribuição as referidas classes e aulas em nível de Diretoria de Ensino.

§ 1º - As aulas das disciplinas do currículo básico do Ciclo II do Ensino Fundamental deverão ser atribuídas com observância à ordem de prioridade das faixas de habilitação/qualificação de docentes, estabelecida no artigo 12 da Resolução SE-90/2005.

§ 2º - com relação às aulas das Oficinas Curriculares, a atribuição deverá ser na seguinte conformidade:

I – no Ciclo I, a portadores de diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou 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.

II – no Ciclo II, a atribuição contemplará as seguintes habilitações/qualificações docentes para cada oficina/conjunto de atividades:

a) 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;

b) Hora da Leitura: licenciatura plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, preferencialmente, ou licenciatura plena em qualquer componente curricular;

c) Informática Educacional: licenciatura plena com formação e conhecimento na área, preferentemente com curso de capacitação desenvolvido pelos NRTes, desde que devidamente comprovado;

d) Experiências Matemáticas: licenciatura plena em Matemática, ou licenciatura plena em Física, ou em Química ou ainda licenciatura em Ciências plenificada com qualquer habilitação;

e) Língua Estrangeira Moderna – Espanhol: licenciatura plena em Letras, com habilitação no idioma ou com comprovada proficiência adquirida em cursos especializados;

f) Atividades Esportivas e Motoras: licenciatura plena em Educação Física;

g) Atividades Artísticas: licenciatura plena em Educação Artística/Arte;

h) 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;

i) Filosofia: licenciatura plena em Filosofia;

j) Empreendedorismo Social: licenciatura plena em Ciências Sociais.

§ 3º - na ausência de docentes com as habilitações previstas para as aulas de Atividades Artísticas do Ciclo I e para as atividades do Ciclo II constantes das alíneas “d” e “j”, as aulas poderão ser atribuídas com observância à ordem de prioridade das faixas de qualificação estabelecidas pelo artigo 12 da Resolução SE-90/2005, respeitadas as demais disposições de seus parágrafos.

§ 4º - As aulas das Oficinas Curriculares poderão ser atribuídas a docentes titulares de cargo, apenas, como carga suplementar de trabalho ou para composição de jornada, exceto as aulas das Atividades Artísticas e Atividades

Esportivas e Motoras que poderão ser atribuídas, também, para constituição de jornada dos respectivos titulares de cargo.

Artigo 5º - As Coordenadorias de Ensino e de Estudos e Normas Pedagógica, respeitadas as respectivas áreas de competência, poderão expedir instruções complementares à presente resolução e, quando necessário, decidir sobre situações cujas especificidades exijam análise casuística.

Artigo 6º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Anexo III - Portaria Conjunta Cenp/DRHU, de 30-5-2006 - *Dispõe sobre a participação de professores de Educação Física e de alunos das Escolas de Tempo Integral na Olimpíada Colegial do Estado de São Paulo.*

A Coordenadora da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e o Diretor do Departamento de Recursos Humanos, à vista da necessidade de orientar os representantes das Escolas de Tempo Integral que irão participar das atividades da Olimpíada Colegial do Estado de São Paulo, expedem a presente Portaria:

Artigo 1º - As Escolas de Tempo Integral, cujas propostas pedagógicas tenham previsto, para as Oficinas Curriculares de Atividades Esportivas e Motoras, atividades que se caracterizem como oportunidades curriculares de natureza prática e competitiva, em determinadas categorias e modalidades desportivas, deverão assegurar a participação de seus representantes na Olimpíada Colegial do Estado de São Paulo, na seguinte conformidade:

I - Os alunos das classes de Tempo Integral, como integrantes das turmas cuja modalidade de esporte tenha sido objeto de treinamento e preparação, nas aulas de Educação Física e nas Oficinas Curriculares de Atividades Esportivas e Motoras.

II - Os professores de Educação Física, acompanhando seus respectivos alunos, integrantes das turmas a que se refere o inciso anterior, observado o disposto nos artigos 4º e 5º da Resolução Conjunta SE/SJEL nº 01, de 14, publicada a 15/03/2003.

Artigo 2º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.
(D.O.E. de 31/05/2006)

Anexo IV - Resolução SE 77, de 29-11-2006 - *Dispõe sobre o funcionamento, a reorganização curricular e o processo de atribuição de classes e aulas das Escolas de Tempo Integral, e dá providências correlatas.*

A Secretária da Educação, considerando;

as expectativas e as demandas apontadas pelas equipes escolares na operacionalização das diretrizes estabelecidas pela Resolução SE nº 07, de 18/01/2006, quando do processo de implantação da Escola de Tempo Integral;

a diversidade dos fatores que, diuturnamente, podem comprometer o desenvolvimento e a qualidade das atividades programadas pelas equipes escolares, com especial referência às Oficinas Curriculares;

a necessidade de se otimizar, pedagógica e didaticamente, o funcionamento e a organização da matriz curricular dessas Oficinas;

a importância dos ajustes na consolidação da oferta de um ensino público de qualidade, a promover aprendizagens e experiências bem sucedidas; Resolve:

Artigo 1º - As escolas da rede pública estadual que, nos termos da Resolução SE nº 89, de 09/12/2005, aderiram ao Projeto Escola de Tempo Integral para atendimento a alunos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, terão seu funcionamento e sua organização curricular regulamentados pelas diretrizes contidas na presente resolução.

Artigo 2º - A Escola de Tempo Integral funcionará obrigatoriamente nos turnos da manhã e da tarde, tendo sua organização curricular constituída por componentes do currículo básico do Ensino Fundamental e por eixos temáticos das Oficinas Curriculares.

Parágrafo único - Entenda-se por Oficina Curricular a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica, a atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos

previamente selecionados, a ser realizada pelos alunos, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as respectivas atividades.

Artigo 3º - A organização da Escola de Tempo Integral observará:

I - carga horária semanal de 45 (quarenta e cinco) aulas;

II - carga horária diária de 9 (nove) aulas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada;

III - jornada diária discente de 9 (nove) horas, com intervalo para almoço e com período de 20 (vinte) minutos de recreio em cada turno.

Parágrafo único - Caberá à equipe gestora, constituída pelo Diretor da Escola, Vice-Diretor de Escola e Professor Coordenador, definir a duração do tempo necessário para o almoço, com intervalo máximo de 1 (uma) hora e observado o contido no § 2º do artigo 13 da Resolução SE nº 66, de 03-10-2006.

Artigo 4º - A equipe gestora da unidade escolar organizará a estrutura curricular do Ciclo I, do Ensino Fundamental, na seguinte conformidade:

I - selecionando, dentre as três opções constantes dos Anexos I, II e III, que integram esta resolução, a alternativa que apresente maior propriedade e sintonia com a proposta pedagógica da escola;

II - estabelecendo, para o turno da manhã, o ensino das disciplinas do currículo básico, com duração de 5 (cinco) aulas diárias, e para o turno da tarde o desenvolvimento das atividades destinadas às Oficinas Curriculares, correspondendo à carga horária de 4 (quatro) aulas diárias;

III - observando que:

a) inviabilidade de cumprimento da duração, por turno, do número de aulas previsto no inciso anterior, ou da distribuição das disciplinas ou oficinas pelos turnos, deverá ser objeto de proposta a ser apreciada pelo Supervisor de ensino, e homologada pelo dirigente regional de ensino;

b) 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;

c) a carga horária de 3 (três) aulas semanais previstas para as oficinas de Atividades Artísticas e de Atividades Esportivas e Motoras, nas opções I e III, seja destinada, integralmente, para uma única linguagem ou modalidade em cada uma das citadas oficinas.

Artigo 5º - com relação ao Ciclo II do Ensino Fundamental, na organização curricular, a equipe gestora deverá selecionar, a seu critério, uma das alternativas em cada um dos seguintes casos:

I - com relação ao horário de funcionamento da escola:

a) manutenção do esquema vigente, qual seja, o turno da manhã com 6 (seis) aulas e o turno da tarde com 3 (três) aulas, de conformidade com a disposição constante do Anexo IV, que integra a presente resolução, ou

b) o turno da manhã com 5 (cinco) aulas e o turno da tarde com 4 (quatro) aulas.

II - com relação à distribuição das disciplinas e das oficinas curriculares, por turno:

a) a manutenção da matriz curricular constante do Anexo IV, ou

b) o cumprimento integral do currículo básico constante do Anexo IV, permeado por oficina(s) curricular(es), selecionada(s) pela escola na conformidade da sua proposta pedagógica, possibilitando que cada turno seja constituído por disciplinas entremeadas por oficinas curriculares.

III - quanto ao desenvolvimento das Atividades Artísticas e das Atividades Esportivas e Motoras:

a) a manutenção do desenvolvimento por série/classe, ou

b) 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.

Parágrafo único - no exercício da autonomia, de que trata a alínea “b” do inciso II deste artigo, observar-se-á que:

- 1 - o somatório das cargas horárias de todas as oficinas/atividades não poderá exceder, em cada série, o total de 18 (dezoito) aulas semanais;
- 2 - a carga horária mínima de qualquer oficina curricular será de 2 (duas) aulas semanais;
- 3 - não deverá ser desenvolvida, em uma mesma série, a totalidade das oficinas previstas no Anexo IV e tampouco todas as modalidades/linguagens estabelecidas para as oficinas de Atividades Artísticas e de Atividades Esportivas e Motoras;
- 4 - o desenvolvimento da totalidade das oficinas previstas no Anexo IV, incluídas suas modalidades e/ou linguagens, quando for o caso, deverá ser contemplado e distribuído ao longo de todas as séries do Ciclo, configurando a diversidade do conjunto de atividades de uma série para outra;
- 5 - as atividades de Orientação para Estudos e Pesquisa, de Hora da Leitura e de Experiências Matemáticas formarão a estrutura básica das oficinas, devendo estar presentes em todas as séries do Ciclo;
- 6 - a formação de turmas de Atividades Artísticas e de Atividades Esportivas e Motoras, de que trata a alínea “b” do inciso III deste artigo, deverá ser precedida da avaliação da viabilidade de adoção dessa estrutura curricular, compatível com o horário das aulas.

Artigo 6º - A atribuição de classes e aulas da Escola de Tempo Integral far-se-á:

- I - para as disciplinas do currículo básico do Ensino Fundamental, na conformidade das disposições da Resolução SE nº 90, de 09/12/2005, na unidade escolar, pelo Diretor de Escola e em nível de Diretoria de Ensino, se necessário;
- II - para as atividades das Oficinas Curriculares, 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);
- III - Observadas as habilitações/qualificações definidas no artigo 7º desta resolução, constituem-se em componentes do processo de inscrição paralela na unidade escolar, de que trata o inciso anterior:

- a) o atendimento integral ao perfil do profissional exigido pelas características e especificidades da oficina(s) curricular(es) a ser(m) atribuída(s);
- b) a análise, pela equipe gestora, do currículo do candidato, que avaliará as ações de capacitação vivenciadas, o histórico das experiências bem sucedidas, quando for o caso, a pertinência e a qualidade da proposta de trabalho apresentada e os resultados da entrevista individual por ela realizada;
- c) o deferimento, pela equipe gestora, do pedido de inscrição selecionado, acompanhado de termo provisório, das classes ou aulas atribuídas, a ser entregue ao professor e enviado, de imediato, à Diretoria de Ensino para ciência e ratificação no processo comum de atribuição de classes e aulas.

§ 1º - Atendidos os quesitos constantes dos incisos II e III deste artigo, as aulas das Oficinas Curriculares poderão ser atribuídas a docentes titulares de cargo apenas como carga suplementar de trabalho.

§ 2º - 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.

Artigo 7º - na atribuição de aulas das Oficinas Curriculares da Escola de Tempo Integral, deverão ser observadas as seguintes habilitações/qualificações docentes:

- I - no Ciclo I do Ensino Fundamental, relativamente às oficinas de:
 - a) “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;
 - b) “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;
- c) “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;
 - d) “Língua Estrangeira Moderna -Inglês” - diploma de licenciatura plena em Letras/Inglês;
 - e) “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 pelos NRTes das Diretorias de Ensino;
 - f) “Atividades Artísticas” - diploma de licenciatura plena em Educação Artística/Arte;
 - g) “Atividades Esportivas e Motoras” - diploma de licenciatura plena em Educação Física;
 - h) “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.

II - no Ciclo II do Ensino Fundamental, relativamente às oficinas de:

- a) “Orientação para Estudo e Pesquisa” - diploma de licenciatura plena em qualquer componente das atuais matrizes curriculares da Secretaria da Educação ou de licenciatura plena em Pedagogia/curso superior equivalente, com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio;
- b) “Hora da Leitura” - diploma de licenciatura plena em Letras/Língua Portuguesa;
- c) “Experiências Matemáticas” - diploma de licenciatura plena específica em Matemática ou de licenciatura em Ciências com plenificação em Matemática;
- d) “Língua Estrangeira Moderna - Espanhol” - diploma de licenciatura plena em Letras, com habilitação em Espanhol;

- e) “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 pelos NRTes das Diretorias de Ensino;
 - f) “Atividades Artísticas” - diploma de licenciatura plena em Educação Artística/Arte;
 - g) “Atividades Esportivas e Motoras” - diploma de licenciatura plena em Educação Física;
 - h) “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;
 - i) “Filosofia” - diploma de licenciatura plena em Filosofia;
 - j) “Empreendedorismo Social” - diploma de licenciatura plena em Ciências Sociais ou em Estudos Sociais com habilitação/plenificação em História ou em Geografia, ou de licenciatura plena em História ou em Geografia.
- Parágrafo único - na ausência de docentes com as habilitações definidas para as Oficinas Curriculares dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, exceto nas referentes às alíneas “a”, “e”, “g” dos incisos I e II deste artigo, as aulas poderão ser atribuídas com observância à ordem de prioridade das faixas de qualificação docente previstas nos parágrafos 1º e 2º do artigo 12 da Resolução SE nº 90/2005, bem como às disposições dos demais parágrafos do citado artigo.

Artigo 8º - Ao docente que se encontre com aulas de Oficina Curricular da Escola de Tempo Integral atribuídas, as quais comportam substituição docente, por qualquer período, são assegurados os mesmos benefícios/vantagens a que fazem jus os seus pares docentes no ensino regular, observadas as normas legais pertinentes, exceto a possibilidade de afastamento das referidas aulas para exercer qualquer outro tipo de atividade ou prestação de serviços.

Parágrafo único - Aplicam-se ao docente, de que trata este artigo, as disposições da Resolução SE nº 01, de 4 de janeiro de 2006, que dispõe sobre a atribuição de classes, turmas e aulas de projetos da Pasta e outras modalidades de ensino, bem como as da Resolução SE nº 90, de 9 de dezembro de 2005.

Artigo 9º - para fins de definição de módulo de pessoal, nos termos da legislação pertinente, deverá ser considerado em dobro o número de classes da Escola de Tempo Integral em funcionamento nos termos desta resolução.

Artigo 10 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE nº 07, de 18/01/2006.

Anexo V - Matriz curricular - Ciclo II

Componentes Curriculares		Séries/aulas			
		5ª	6ª	7ª	8ª
Currículo Básico	Língua Portuguesa	6	6	6	6
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês	2	2	2	2
	Educação Artística	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2
	História	3	3	3	3
	Geografia	3	3	3	3
	Matemática	5	5	5	5
	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4
	Ensino Religioso	-	-	-	1*
Total		27	27	27	28/27
*Obs.: Quando não incluído no currículo básico, a carga horária de Ensino Religioso será destinada às atividades das Oficinas Curriculares					

Oficinas curriculares		Séries/aulas			
		5ª	6ª	7ª	8ª
Orientação para Estudo e Pesquisa					
Atividades de Linguagem e Matemática	Hora da Leitura				
	Experiências Matemáticas				
	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol				
	Informática Educacional				
Atividades Artísticas	Teatro				
	Artes Visuais				
	Música				
	Dança				
Atividades Esportivas e Motoras	Esporte				
	Ginástica				
	Jogo				
Atividades de Participação Social	Saúde e Qualidade de Vida				
	Filosofia				
	Empreendedorismo Social				
Total		18	18	18	17/18

Anexo VII - Instrução Cenp, de 8-12-2006. A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, à vista do disposto na Resolução SE - 77, de 29 de novembro de 2006, que dispõe sobre o funcionamento, a reorganização e o processo de atribuição de classes e aulas das Escolas de Tempo Integral, em especial no que concerne a suas Oficinas Curriculares, expede a presente instrução:

I - À equipe gestora, constituída pelo Diretor de Escola, pelo Vice-Diretor de Escola e pelo Professor Coordenador, assistida pelo respectivo Supervisor de ensino, na elaboração da proposta de trabalho para 2007, caberá:

a) preservar a identidade pedagógica da escola, definindo-a em uma proposta elaborada pela equipe escolar, que, expressando as prioridades decorrentes das expectativas e necessidades diagnosticadas ao longo de 2006, se viabilizará por uma matriz curricular própria, única, singular e intransferível;

b) atender às diretrizes da Resolução SE - 77/2006, em especial àquelas que dizem respeito às Oficinas Curriculares e suas especificidades;

c) organizar a matriz curricular, selecionando e distribuindo as Oficinas Curriculares, de forma a:

c.1 - garantir que uma mesma atividade seja desenvolvida em séries seqüenciais;

c.2 - atender aos objetivos propostos para a Oficina de Orientação para Estudo e Pesquisa que, além de se constituir um espaço de apoio e fundamento para as atividades escolares e de pesquisa, destina-se à realização de atividades de reforço e recuperação, configurando-se um efetivo canal de estudos e de superação das dificuldades apresentadas pelos alunos;

c.3 - avaliar se, no Ciclo I, na conformidade da matriz selecionada, objeto do Anexo III, da citada resolução, a natureza da atividade a ser incluída na Oficina Curricular de Participação Social:

- atende aos objetivos propostos para essa Oficina ou mesmo, se a atividade selecionada integra efetivamente seu campo de conhecimento. Exemplo: “Técnicas de Relaxamento” ou “Judô”, são unidades temáticas relacionadas à

Oficina de Atividades Esportivas e Motoras, revelando-se impróprias quando incluídas na Oficina de Participação Social;

- apresenta-se, de fato, como uma nova temática, ou se revela um simples desdobramento da mesma Oficina, ou ainda um eixo temático pertencente à Oficina diversa. Exemplo: “Comportamento Social” é uma atividade que compõe com maior propriedade as temáticas desenvolvidas em Saúde e Qualidade de Vida, mostrando-se inadequada quando incluída na Oficina de Participação Social;

d) buscar alternativas que maximizem o uso das dependências existentes na unidade escolar - sala de informática, quadra coberta, etc, - organizando as Oficinas por classes/turmas de alunos, programando o desenvolvimento das atividades em horários diversificados, etc.;

e) envidar esforços na montagem do horário das HTPCs, de forma a assegurar a realização de reuniões em horário que possibilite a participação de todos os docentes, em especial, daqueles que atuam nas Oficinas Curriculares;

f) usufruir, no ciclo II, da autonomia, de que tratam a alínea “b” do inciso II e o parágrafo único do artigo 5º da Resolução SE nº 77/2006, que confere à unidade escolar a possibilidade de:

f.1. selecionar qual(is) atividade(s) da Oficina de Participação Social, constante(s) do anexo IV da citada resolução, será(ão) desenvolvida(s);

f.2. incluir uma nova atividade nessa Oficina, resguardadas as características da área e os mínimos de habilitação/qualificação necessários à docência;

f.3. excluir totalmente o desenvolvimento da Oficina, ou seja, de qualquer atividade que a integre.

II - para a atribuição das aulas das Oficinas Curriculares, a equipe gestora, assistida pelo Supervisor de ensino da unidade, deverá:

a) organizar, no mês de dezembro, o processo de atribuição preliminar das aulas deste projeto, nos termos do artigo 6º da Resolução SE - 77/2006, observando as seguintes etapas:

a.1 - inscrição específica, diretamente na(s) unidade(s) escolar(es), em data a ser fixada pela escola, para docentes e candidatos à admissão que atendam aos critérios de habilitação/qualificação especificadas no artigo 7º da Resolução SE - 77/2006;

a.2 - apresentação, pelo docente/candidato, dos documentos que comprovem a respectiva habilitação/qualificação;

a.3 - apresentação de “curriculum vitae”, em que constem, se for o caso, ações de capacitação vivenciadas e/ou experiências anteriores bem sucedidas;

a.4 - apresentação de proposta de trabalho para o desenvolvimento da Oficina/Atividade, objeto da inscrição, prevista na matriz curricular da unidade;

a.5 - entrevista individual.

b) divulgar amplamente, se possível, através de publicação conjunta, na imprensa local ou regional, referente a cada uma das Escolas de Tempo Integral da região, edital contendo:

b.1 - período de inscrição único ou específico de cada escola;

b.2 - relação de documentos pessoais e os de comprovação da habilitação/qualificação profissional docente;

b.3 - prazo e data para entrega e/ou apresentação das propostas de trabalho;

b.4 - data das entrevistas individuais, discriminadas por escola e escalonadas pela Diretoria de Ensino, a fim de viabilizar a oportunidade ao docente/candidato que se inscreva em mais de uma Escola de Tempo Integral da mesma região;

b.5 - critérios de seleção, genéricos ou discriminados por escola;

b.6 - data da divulgação da relação dos professores selecionados por escola.

c) efetuar a atribuição preliminar das aulas, no mês de dezembro, com expedição de termo de compromisso a ser firmado entre o docente/candidato e a unidade escolar, bem como de declaração da escola em que constem as aulas atribuídas (quantidade e distribuição por turno), documentos estes que deverão ser apresentados pelo docente/candidato, em sua participação no processo inicial de atribuição de classes/aulas do ano subsequente, para confirmar a atribuição preliminar das aulas da(s) Oficina(s) Curricular(es) e ampliar sua carga horária, com aulas do ensino regular, se for o caso.

d) assegurar, no mês de dezembro, relação de docentes/candidatos pré-selecionados para atribuição complementar de aulas de Oficinas Curriculares que

venham a surgir no mês de janeiro do ano subsequente, a se realizar nos dias 31/01 e/ou 01/02, nas Escolas de Tempo Integral, com expedição dos documentos previstos na alínea anterior, e também para atribuição durante o ano, em ocasionais substituições docentes.

e) elaborar relatório circunstanciado contendo o registro de todas as etapas do processo de inscrição, seleção e atribuição das aulas que, juntamente com os documentos dos docentes/candidatos, ficarão à disposição da Diretoria de Ensino, para análise e controle do processo realizado.

f) atentar para a importância do critério “perfil profissional”, sem detrimento do atendimento ao mínimo da habilitação/qualificação exigida no artigo 7º da Resolução SE - 77/2006, observando que, afora o atendimento às características e à natureza das atividades a serem desenvolvidas nas Oficinas Curriculares, o docente demonstre atributos como: liderança, assiduidade, competência na condução das atividades docentes, disponibilidade e interesse em participar de ações de capacitação, criatividade, etc.

g) dar prioridade, na atribuição das aulas da Oficina “Hora da Leitura” do Ciclo I, aos docentes/candidatos que, atendidas às exigências de habilitação/qualificação, tenham participado do curso “Letra e Vida”.

h) buscar atribuir, a cada docente/candidato, o mínimo de 10(dez) aulas semanais, a fim de assegurar sua participação em HTPC.

(Publicação: D.O.E. de 09/12/2006)

Anexo VII - Resolução SE-93, de 12-12-2008 - *Estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas.* A Secretária da Educação, considerando a necessidade de:

- proceder aos ajustes de reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, com vistas ao melhor atendimento à especificidade didático-pedagógica que as caracteriza;
- otimizar as organizações curriculares vigentes nessas unidades, flexibilizando-as com alternativas promotoras de soluções singulares, que aperfeiçoem os avanços já conquistados, resolve:

Artigo 1º - As escolas estaduais que aderiram ao Projeto Escola de Tempo Integral e que continuarão atendendo a alunos dos dois segmentos (ciclos) do Ensino Fundamental em regime de tempo integral, terão suas matrizes curriculares de todas as séries/anos constituídas da seguinte forma:

I - pelos componentes curriculares e respectivas cargas horárias que compõem a matriz curricular do ensino fundamental das escolas que funcionam em tempo parcial, conforme legislação específica;

II - pelas disciplinas de natureza prática, trabalhadas sob a forma de Oficinas Curriculares, a serem desenvolvidas com metodologias, estratégias, recursos didático-pedagógicos específicos e com as cargas horárias que se encontram estabelecidas na presente resolução.

Artigo 2º - na reorganização das matrizes curriculares do Ensino Fundamental, são oferecidas alternativas de carga horária a serem decididas pela direção da escola, obedecidos os termos do artigo 3º da presente resolução,

§ 1º - Nas séries/anos iniciais, poderá ser adotada uma das seguintes alternativas:

1. carga horária mínima de 37 aulas semanais, assim distribuídas:
 - a) - 25 aulas semanais, destinadas ao ensino do currículo básico, e
 - b) - 12 aulas semanais, destinadas ao desenvolvimento das seguintes Oficinas

Curriculares, consideradas obrigatórias: Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras e Informática Educacional, ou

2. carga horária máxima de 45 aulas semanais, assim distribuídas:
a) - 25 aulas semanais, destinadas ao ensino do currículo básico, e
b) - 20 aulas semanais, para o desenvolvimento das Oficinas Curriculares, das quais 12 aulas destinadas às Oficinas consideradas obrigatórias, na conformidade do disposto na alínea “b” do item anterior, e até 8 aulas, a serem destinadas a uma, ou mais, das seguintes Oficinas Curriculares, consideradas opcionais: Orientações para Estudo e Pesquisa, Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Saúde e Qualidade de Vida.

§ 2º - Nas séries/anos finais, são oferecidas as seguintes alternativas:

1. carga horária mínima de 39 aulas semanais, assim distribuídas:
a) - 27 aulas semanais, destinadas ao ensino do currículo básico, e
b) - 12 aulas semanais, destinadas ao desenvolvimento das seguintes Oficinas Curriculares, consideradas obrigatórias: Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras e Informática Educacional, ou

2. carga horária máxima de 45 aulas semanais, assim distribuídas:
a) - 27 aulas semanais, destinadas ao ensino do currículo básico, e
b) - 18 aulas semanais, para o desenvolvimento das Oficinas Curriculares, das quais 12 aulas destinadas às Oficinas consideradas obrigatórias, na conformidade do disposto na alínea “b” do item anterior, e até 6 aulas, a serem destinadas a uma, ou mais, das seguintes Oficinas Curriculares, consideradas opcionais: Orientações para Estudo e Pesquisa, Língua Estrangeira Moderna - Espanhol e Saúde e Qualidade de Vida.

Artigo 3º - Caberá à direção da escola, ouvida a respectiva equipe gestora e após comprovada e documentada anuência da comunidade local:
I - decidir pela alternativa curricular que melhor comprove a existência de:

- 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.

II- elaborar o horário escolar observando que:

- a) a carga horária mínima de qualquer disciplina desenvolvida como Oficina Curricular será de 2 aulas semanais;
- b) a carga horária diária de cada classe de alunos será de, no máximo, 9 aulas, com duração de 50 minutos cada;
- c) a duração do intervalo para almoço deverá ser previamente definida, 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;
- d) tratando-se das alternativas constantes do item 1 dos parágrafos 1º e 2º do artigo anterior, 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.

§ 1º - na distribuição das Oficinas Curriculares consideradas obrigatórias, deverá ser preservada sua inclusão na carga horária de todas as séries/anos do segmento, ficando a critério da equipe gestora, coordenada pela direção da escola, a distribuição das Oficinas consideradas opcionais.

§ 2º - a distribuição e/ou a manutenção das Oficinas Curriculares consideradas opcionais, pelas séries/anos do segmento, deverá ter como base o levantamento dos interesses e preferências dos alunos e a diversidade das atividades já desenvolvidas em séries/anos anteriores.

Artigo 4º - a atribuição das classes e aulas da Escola de Tempo Integral far-se-á na seguinte conformidade:

I - para as disciplinas do currículo básico dos dois segmentos/ciclos do Ensino Fundamental, observadas as disposições da legislação referente ao processo anual de atribuição de classes e aulas, pelo Diretor de Escola, na unidade escolar, e em nível de Diretoria de Ensino, se necessário;

II - para as atividades das Oficinas Curriculares, pela equipe gestora, assistida pelo Supervisor de ensino da unidade escolar, a docentes e/ou a candidatos à admissão, devidamente inscritos e classificados para o processo regular de atribuição de classes e aulas, que tenham efetuado, paralelamente, em dezembro, inscrição específica para participar do processo seletivo referente ao projeto Escola de Tempo Integral;

III - observadas as habilitações docentes definidas no artigo 5º desta resolução, constituem-se componentes do processo seletivo, objeto da inscrição paralela na unidade escolar, de que trata o inciso anterior:

- a) o atendimento integral ao perfil exigido pelas características e especificidades de cada oficina curricular a ser atribuída;
- b) a análise, pela equipe gestora, do currículo do candidato, avaliando as ações de capacitação vivenciadas, o histórico das experiências bem sucedidas, quando for o caso, a pertinência e a qualidade da proposta de trabalho apresentada e os resultados da entrevista individual por ela realizada.

§ 1º - Após a seleção e a atribuição das aulas das Oficinas Curriculares, a equipe gestora expedirá termo provisório de atribuição, a ser entregue ao docente/candidato, e a relação nominal de todos os contemplados no processo seletivo, com as respectivas cargas horárias, a ser enviada à Diretoria de Ensino, para ciência e ratificação no processo regular de atribuição de classes e aulas.

§ 2º - Sem detrimento à aplicação do disposto nos incisos II e III deste artigo, as aulas das Oficinas Curriculares poderão ser atribuídas a docentes titulares de cargo como carga suplementar de trabalho, exclusivamente.

§ 3º - no decorrer do ano letivo, o docente que, por qualquer motivo, deixar de corresponder às expectativas do desenvolvimento das atividades da oficina curricular, cujas aulas lhe tenham sido atribuídas, perderá, a qualquer tempo, estas aulas, por decisão da equipe gestora, ouvido o Supervisor de ensino da escola, devendo ser dispensado da função, nos termos da legislação vigente, ou iniciar período de interrupção de exercício, se ocupante de função-atividade de categoria F, ou, ainda, ter sua carga horária reduzida, quando possuir outras aulas do ensino regular.

Artigo 5º - na atribuição de aulas das Oficinas Curriculares da Escola de Tempo Integral, deverão ser observadas as seguintes habilitações/qualificações docentes:I - Nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, relativamente às oficinas de:

a) “Orientações para Estudo e Pesquisa” - diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso equivalente (Normal Superior), com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas;b) “Hora da Leitura” - diploma de licenciatura plena em Letras / Língua Portuguesa ou de licenciatura plena em Pedagogia / curso equivalente (Normal Superior), com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas;c) “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 equivalente (Normal Superior), com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas;d) “Língua Estrangeira Moderna -Inglês” - diploma de licenciatura plena em Letras / Inglês;e) “Informática Educacional” - diploma de licenciatura plena em qualquer disciplina, comprovando formação, conhecimento e proficiência na área de Informática;f) “Atividades Artísticas” - diploma de licenciatura plena em Educação Artística / Arte;g) “Atividades

Esportivas e Motoras” - diploma de licenciatura plena em Educação Física;h) “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 equivalente (Normal Superior), com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas.

II - Nas séries/anos finais do Ensino Fundamental, relativamente às oficinas de: a) “Orientação para Estudo e Pesquisa” - diploma de licenciatura plena em qualquer componente das atuais matrizes curriculares da Secretaria da Educação ou de licenciatura plena em Pedagogia / curso equivalente (Normal Superior), com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas; b) “Hora da Leitura” - diploma de licenciatura plena em Letras / Língua Portuguesa; c) “Experiências Matemáticas” - diploma de licenciatura plena específica em Matemática ou de licenciatura em Ciências com plenificação em Matemática; d) “Língua Estrangeira Moderna - Espanhol” - diploma de licenciatura plena em Letras, com habilitação em Espanhol; e) “Informática Educacional” - diploma de licenciatura plena em qualquer disciplina, comprovando formação, conhecimento e proficiência na área de Informática; f) “Atividades Artísticas” - diploma de licenciatura plena em Educação Artística / Arte; g) “Atividades Esportivas e Motoras” - diploma de licenciatura plena em Educação Física; h) “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.

Artigo 6º - para o professor, ao qual se tenham atribuído aulas de Oficina Curricular da Escola de Tempo Integral, que comportam substituição docente, por qualquer período, são assegurados os mesmos benefícios/vantagens a que fazem jus os seus pares docentes no ensino regular, observadas as normas legais pertinentes, exceto a possibilidade de afastamento das referidas aulas para exercer qualquer outro tipo de atividade ou prestação de serviços.

Parágrafo único - Aplicam-se ao docente, de que trata este artigo, as disposições da legislação específica do processo de atribuição de classes, turmas, aulas de

projetos da Pasta e modalidades de ensino, bem como as da legislação referente ao processo regular de atribuição de classes e aulas.

Artigo 7º - para fins de definição de módulo de pessoal, nos termos do regulamento específico, deverá ser considerado em dobro o número de classes da Escola de Tempo Integral que estejam em funcionamento nos termos da presente resolução.

Artigo 8º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE - 77, de 29/11/2006.

Anexo VIII - Resolução SE 7, de 22-1-2010 - *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.* O Secretário da Educação, no uso de suas atribuições e à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, resolve:

Artigo 1º - Os artigos 4º e 6º da Resolução SE 93, de 12-12- 2008, que estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas de Tempo Integral, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Artigo 4º - As classes e as aulas da Escola de Tempo Integral, com relação às disciplinas do currículo básico e às atividades desenvolvidas nas Oficinas Curriculares, serão atribuídas a docentes titulares de cargo, ocupantes de função-atividade ou a candidatos à contratação temporária, na conformidade da legislação que regulamenta o processo anual de atribuição de classes e aulas.

Parágrafo único – As aulas das Oficinas Curriculares poderão ser atribuídas ao docente titular de cargo, devidamente habilitado/ qualificado para a respectiva docência, exclusivamente como carga suplementar de trabalho”. (NR)

II – o artigo 6º:

“Artigo 6º - para o professor ao qual se tenham atribuído aulas de Oficina Curricular da Escola de Tempo Integral, que comportam substituição docente, por qualquer período, são assegurados os mesmos benefícios e vantagens a que fazem jus os seus pares docentes no ensino regular, observadas as normas legais vigentes”. (NR)

Artigo 2º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO IX- MATRIZ CURRICULAR						
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO II						
COMPONENTES CURRICULARES			SÉRIES/AULAS			
			5ª	6ª	7ª	8ª
CURRÍCULO BÁSICO	BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA	Língua Portuguesa	6	6	6	6
		Língua estrangeira moderna	2	2	2	2
		Educação artística	2	2	2	2
		Educação física	2	2	2	2
		Historia	3	3	3	3
		Geografia	3	3	3	3
		Matemática	5	5	5	5
		Ciências físicas e biológicas	4	4	4	4
		Ensino religioso	-	-	-	1
	TOTAL		27	27	27	28
	Orientação para estudo e pesquisa	1	1	1	-	
OFICINAS CURRICULARES	ATIVIDADES DE LINGUAGEM E DE MATEMÁTICA	Hora da leitura	2	2	2	2
		Experiências matemáticas	5	5	5	5
		Língua estrangeira moderna – espanhol				
		Informática educacional				
	ATIVIDADES ARTISTICAS	Teatro	3	3	3	3
		Artes visuais				
		Musica				
		Dança				
	ATIVIDADES ESPORTIVAS E MOTORAS	Esporte	3	3	3	3
		Ginástica				
		Jogo				
	ATIVIDADES DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL	Saúde e qualidade de vida	4	4	4	4
		Filosofia				
		Empreendedorismo social				
	TOTAL		18	18	18	17
TOTAL		45	45	45	45	

ANEXO X – Organização da Escola de Tempo Integral

ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL							
ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO II							
Turno/horário	Componentes curriculares			Séries/aulas			
				5ª	6ª	7ª	8ª
Manhã 7h00 às 12h20 Recreio: 20'	Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Língua Portuguesa	6	6	6	6
			Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	2	2	2
			Educação Artística	2	2	2	2
			Educação Física	2	2	2	2
			História	3	3	3	3
			Geografia	3	3	3	3
			Matemática	5	5	5	5
			Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4
			Ensino Religioso	-	-	-	1
	Oficinas Curriculares	Orientação para Estudo e Pesquisa	1	1	1	---	
		Atividades de Linguagem e de Matemática	2	2	2	2	
	Total			30	30	30	30
Almoço – 12h20 às 13h20							
Tarde 13h20 às 16h10 Recreio: 20'	Oficinas Curriculares	Atividades de Linguagem e de Matemática	Experiências Matemáticas	5	5	5	5
			Língua Estrangeira Moderna – Espanhol*				
			Informática Educacional				
		Atividades Artísticas	Teatro	3	3	3	3
			Artes Visuais				
			Música				
			Dança				
		Atividades Esportivas e Motoras	Esporte	3	3	3	3
			Ginástica				
			Jogo				
		Atividades de Participação Social	Saúde e Qualidade de Vida	4	4	4	4
			Filosofia				
			Empreendedorismo Social				
	Total			15	15	15	15
Total			45	45	45	45	

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

Anexo XI – Escolas que aderiram ao programa ETI na região de Assis e ações pedagógicas desenvolvidas pelo programa na região de Assis.

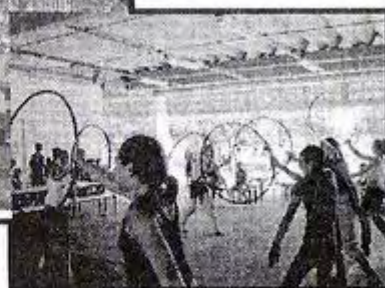
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA DIRETORIA DE ENSINO DE ASSIS.



**EE Francisca
Ribeiro de M.
Fernandes**



**EE Carlos Alberto
de Oliveira**



EE José Augusto Ribeiro



**EE Clarisse
Pelizone de Lima**



**EE Carolina
Francine Burali**



EE Ernani Rodrigues



EE Rachid Jabur



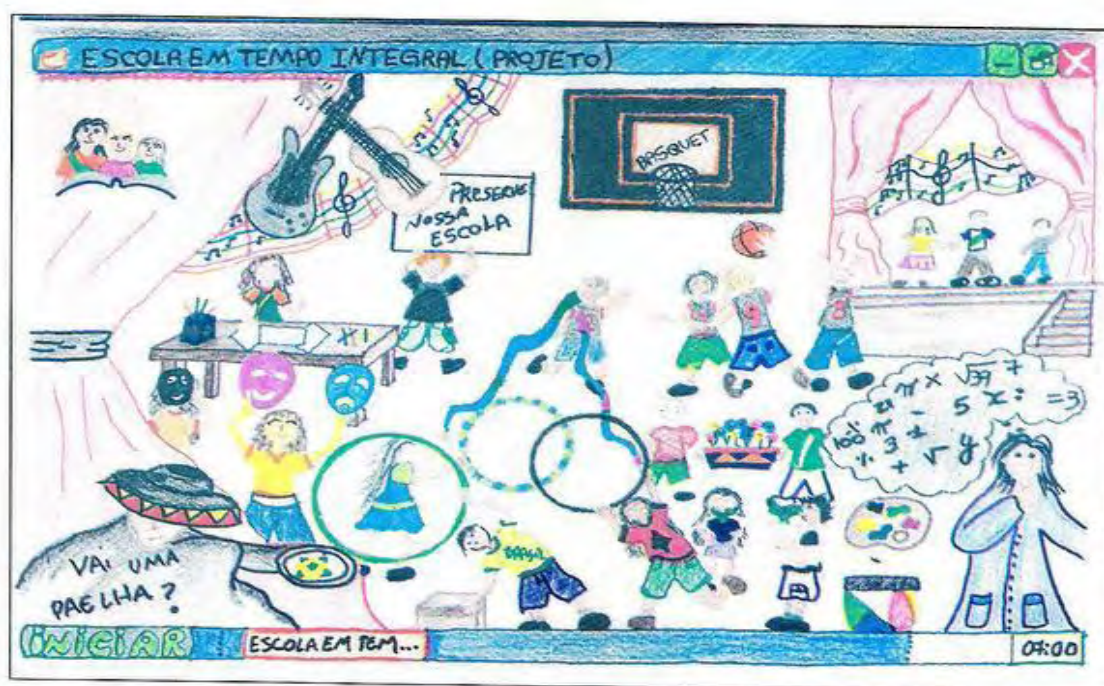
**EE Diva Figueiredo
da Silveira**



**EE Maria Magdalena
de Oliveira**

DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE ASSIS

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DE SUA IDENTIDADE



Lais Emi Ireno e Matheus Yago

Revista produzida pela equipe técnica da Diretoria de Ensino – Região de Assis. Dez/2006.
Fonte: Acervo de fotos da Diretoria de Ensino de Assis. Acesso: 20/12/2010.



Mostra da ETI – 2007 – Paineil ilustrativo da oficina curricular: Saúde e Qualidade de Vida. Fonte: Acervo de fotos da Diretoria de Ensino de Assis. Acesso em 20/12/2010



Mostra da ETI – 2007. Apresentação da dança: Os girassóis. Alunos da ETI. Fonte: Acervo dos registros de fotos da Diretoria de Ensino de Assis. Acesso: 20/12/2010.



Mostra da ETI 2007– Paineil ilustrativo das ações pedagógicas desenvolvidas nas oficinas curriculares das nove ETI. Dez/2007. Fonte: Acervo de fotos da Diretoria de Ensino de Assis. Acesso: 20/12/2010.



Mostra da ETI 2007– Apresentação de Maracatu. Alunos da ETI. Fonte: Acervo de fotos da ETI da Diretoria de Ensino de Assis. Acesso: 20/12/2010.



Mostra da ETI2007 – Painel ilustrativo da oficina curricular: Atividades artísticas. Fonte: Acervo de fotos da Diretoria de Ensino de Assis. Acesso: 20/12/2010.



Mostra da ETI 2007 – Detalhe da instalação da entrada da Mostra. Dez/2007. Fonte: Acervo de fotos da Diretoria de Ensino de Assis. Acesso: 20/12/2010.