

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Bianca Barrochelo Caiuby

**EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: ENTRE ENTRAVES E
POSSIBILIDADES**

SOROCABA
2015

Bianca Barrochelo Caiuby

**EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: ENTRE ENTRAVES E
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Regina Boschetti

SOROCABA

2015

Ficha Catalográfica

Caiuby, Bianca Barrochelo.
C138e Educação de tempo integral: entre entraves e possibilidades /
Bianca Barrochelo Caiuby. – Sorocaba, 2015.
129f.

Orientadora: Profª. Drª. Vânia Regina Boschetti
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2015.

1. Políticas públicas. 2. Escolas públicas – São Paulo (Estado). 3.
Educação integral – São Paulo (Estado). 4. Educação e Estado –
São Paulo (Estado). I. Boschetti, Vânia Regina, orient. II.
Universidade de Sorocaba. III. Título.

Bianca Barrochelo Caiuby

**EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: ENTRE ENTRAVES E
POSSIBILIDADES**

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 24 / 02 / 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Vânia Regina Boschetti
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Wilson Sandano
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
UFSCAR- Sorocaba

Dedico este trabalho

- À minha família que sempre me incentivou e me apoiou.

- À todos os meus professores que foram muito importantes em minha formação e, em especial, à minha orientadora Profa. Dra. Vania Regina Boschetti.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que fizeram parte de alguma maneira desse trabalho, manifesto meus sinceros agradecimentos, particularmente:

Aos meus pais, Luiz e Letícia, que me deram apoio e me proporcionaram uma base concreta, cheia de carinho e atenção.

Ao meu marido, Lucas, pelo companheirismo, incentivo e compreensão.

À todos os meus familiares que torceram por mim.

À minha orientadora Profa. Vania Regina Boschetti, pelas grandes contribuições, pelo estímulo, comprometimento e dedicação ao desenvolvimento desse trabalho, mas principalmente ao meu desenvolvimento enquanto aluna.

À Profa. Dra. Maura Maria Moraes de Oliveira Bolfer, que durante o curso de graduação e pós-graduação Lato Sensu, foi um grande exemplo, contribuiu e apontou caminhos para que eu pudesse avançar nos meus estudos e chegar ao sonhado curso de Mestrado.

Ao coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Prof. Dr. Wilson Sandano, pelo acolhimento, pelas grandes contribuições nesse trabalho e também pelo direcionamento à linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação.

Ao Prof. Dr. Paulo Gomes Lima pelos apontamentos e observações feitas nessa dissertação.

Ao corpo administrativo, discente e docente da UNISO que fez parte da minha trajetória no curso de Mestrado, em especial para: Prof. Dr. José Dias Sobrinho, Prof. Dr. Pedro Goergen e Profa. Dra. Jane Soares de Almeida.

Aos meus amigos Eder Proença, Sandra Ferraz, Marília Paris, Solange Helú e Eduardo Benitez que cooperaram e impulsionaram esse trabalho.

Aos participantes da pesquisa: alunos, professores e gestores.

Sou muito grata também aos meus alunos que proporcionaram diversas inquietações e reflexões sobre Educação Integral e a todos aqueles que conviveram comigo pelas escolas, que acreditam e respiram educação.

Que enormes pois são as novas responsabilidades da escola: educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade... Para essa finalidade, só um novo programa, um novo método, um novo professor e uma nova escola – podem bastar.

(Anísio Teixeira)

RESUMO

A pesquisa Escola de Tempo Integral busca nos fundamentos e na história da educação elementos que possam responder à necessidade de uma intencional e efetiva ação socialmente integrada que venha representar uma contribuição ao processo de democratização da educação. O trabalho reflete sobre o sentido da educação em tempo integral por meio de fundamentações históricas e da experiência concreta. Esta apresenta o contexto de escola integral possível e, vislumbra o significado dos seus processos educativos para todos que vivenciam a experiência e entendem que essa escola tem mais que um horário estendido, tem sua responsabilidade estendida também. Oscilando entre o passado, o presente e o futuro a fim de costurar a pesquisa, o texto cruza fundamentações, e, traz à tona indagações e análise do que houve, o que se tem e o que se pretende com essa proposta educativa. Justifica-se a pertinência do estudo pelo desenvolvimento da educação em tempo integral sob a perspectiva histórica que permite conjugar o passado com a proposta de uma sociedade realmente educativa. Como problema de pesquisa para guiar a investigação, formula: Quais são as possibilidades e os entraves das escolas de educação em tempo integral atualmente? Quais são as hipóteses e vivências relatadas pelos professores sobre a proposta de educação em tempo integral do estado de São Paulo? Os objetivos específicos buscam: apontar as bases legais da educação em tempo integral e entender como se tem realizado políticas públicas para a implantação de escolas em tempo integral. Nesta perspectiva o texto faz um estudo de caso de uma Escola Estadual de Sorocaba, que aderiu em 2013 a um novo Programa de Ensino Integral. O caminho metodológico desenvolve-se pela pesquisa bibliográfica, pela apresentação de fontes legais e pelo estudo de caso de uma escola estadual. A investigação baseia-se principalmente na reflexão dos seguintes autores: Anísio Teixeira (1968), Jaqueline Moll (2012), Saviani (2006,2011), além de documentos oficiais, como legislações e manuais. Quanto às conclusões, pode-se afirmar que a escola de tempo integral apesar de muitos entraves, aponta para as possibilidades de uma jornada escolar expandida, ampliada em suas responsabilidades, com resultados concretos no processo de ensino-aprendizagem e na formação integral do aluno.

Palavras-Chaves: Políticas Públicas. Educação em tempo integral. Programa Ensino Integral- Escola de Tempo Integral do Governo do Estado de São Paulo.

ABSTRACT

The research's theme, Extended Time School, looks into the education's history and fundamentals in a quest for elements that may indicate the need of a socially integrated action plan focusing on the democratization of education. The essay reaches out to history to understand extended time education, building a live image of the extended time school, seeking for a clear vision of the educational process for involved parties and its implications – such as greater responsibilities. Flowing between past, present and future, the essay mixes different points of view, stimulating questions and thoughts on the evolution of the topic, showing the essence and meaning for such research. In order to guide reflection, the essay inquires: what are the possibilities and limits of existing Extended Time Schools? What are the hypothesis and experiences shared by a sample of teachers who work in the São Paulo State Extended Time School Program? In parallel, analyses the legal foundation for extended time education, looking into how public policies and legislation support the object of research, using as example a State School from Sorocaba that joined the Extended Time Education Program in 2013. The chosen method includes bibliographical research, legal analysis and investigation at the observed School – based on the work of Anísio Teixeira (1968), Jaqueline Moll (2012), Saviani (2006, 2011). As a conclusion, it is safe to say that the Extended Time School, even with limitations, points to an extended scholar journey, with broader responsibilities, that produces tangible results in the teaching-learning process and in the student's full formation.

Keywords: Public Policies. Extended Time Education. Education Program in Extended Time School of Government of the State of São Paulo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Vista da Escola inserida em seu entorno	39
Figura 2 – Setor de Trabalho.....	42
Figura 3 – Escola-Parque: aspectos arquitetônicos.....	44
Figura 4 – Vista do Pavilhão Principal	45
Figura 5 – Laboratório de Ciências	75
Figura 6 – Sala de Artes	76
Figura 7 – Sala temática de Matemática e Armário Móvel que armazena os notebooks.....	77
Figura 8 – Lousa Digital/Interativa	78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTOS LEGAIS	15
3 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL	27
3.1 Anísio Teixeira: da idealização à materialidade.....	35
3.2 Centro Educacional Carneiro Ribeiro	39
4 O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL – ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO	54
4.1 Concepção do modelo pedagógico	59
4.1.1 Pedagogia da Presença	60
4.1.2 Quatro Pilares da Educação para o Século XXI	60
4.1.3 Educação Interdimensional	61
4.1.4 Protagonismo Juvenil	61
4.2 Atividades Diversificadas.....	62
4.2.1 O Projeto de Vida	62
4.2.2 Os Clubes Juvenis.....	63
4.2.3 As Eletivas.....	63
4.2.4 A Orientação de Estudo.....	64
4.2.5 Atividades Experimentais	64
4.2.6 Avaliação e Nivelamento	65
5 ESTUDO DE CASO	68
5.1 A Experiência da Escola Estadual.....	70
5.2 Aspectos sobre Educação Integral elencados na Pesquisa a partir da análise das entrevistas e do Grupo Focal.....	72
5.2.1 Sobre tempos	72
5.2.2 Estrutura, Materiais diversificados e uso das TICs.....	75
5.2.3 Currículo Integrado e Partes Diversificadas	79
5.2.4 Formação dos Professores e Instrumentos Formais	85
5.2.5 O olhar possível para o aluno.....	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
ANEXO A: Informações Básicas e Matriz Curricular do Programa Ensino Integral – SEESP	101

ANEXO B: Acompanhamento Pedagógico – SEESP	109
ANEXO C: Programa de Ação do Professor – SEESP	111
ANEXO D: Modelo de Agenda do Professor	113
ANEXO E: Modelo de Guia de Aprendizagem.....	114
APÊNDICE A: Grupo Focal	115
APÊNDICE B: Entrevista dos alunos.....	125

1 INTRODUÇÃO

As reflexões de Manacorda (2012) sobre a educação e sua historiografia, estimularam a pesquisa desta dissertação enquanto trabalho investigativo. Ao procurar o sentido de uma educação de tempo integral, mais que integral, integralizadora, sustenta-se em fundamentações históricas para refletir, problematizar, examinar muitas perguntas e não apenas respostas de senso comum. Além disso, ser capaz de trazer imagem viva de escola integral possível, e, vislumbrar muitos de seus processos educativos que são significativos para todos que vivenciam esta experiência, pensando em cada protagonista dessa escola que tem mais que um horário estendido, tem sua responsabilidade estendida também.

A partir do final do século XX a questão da formulação de propostas de escolas de tempo integral no Brasil gerou um intenso debate e reflexões sobre os possíveis benefícios e os entraves que seriam encontrados no cotidiano das escolas. Essas temáticas fizeram parte dos interesses e dos trabalhos de grandes pensadores e educadores como: Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852), Dewey (1859-1952), Anísio Teixeira (1900-1971), Darcy Ribeiro (1922-1997).

O contexto histórico da temática pesquisada se dá de 1924 até os dias de hoje, por isso esta discussão oscilará entre o passado e o futuro para costurar a pesquisa, cruzar fundamentações e trazer à tona indagações e análise do que houve, o que existe e quais as possibilidades futuras.

No caso brasileiro o recorte histórico se explica a partir do final da primeira guerra mundial (1914-1918) pelo surgimento gradativo de uma classe operária no país, que começou a ter preocupações com as necessidades educacionais.

Segundo Mota, Cararo e Coelho (2012, p. 77) entre 1930 e 1937, o Brasil viveu um período de efervescência ideológica e política, em que se deu o embate de diferentes projetos para a educação brasileira. De um lado, os liberais defendiam a escola pública, obrigatória e gratuita para todos, a laicidade do ensino e o papel fundamental do Estado na organização do ensino e de outro lado, os católicos que defendiam o ensino religioso e a escola privada. Essas posições, radicalmente distintas, foram mediadas no contexto da Assembleia Nacional Constituinte de 1934. Entretanto, muito pouco se efetivou do que a essa Constituição legislativa, pois, com o golpe de 1937, uma nova Constituição desobrigou o Estado de manter e expandir o

ensino público gratuito, que passou então a mera ação supletiva. Esse confronto prolongou-se até a década de 1960, sob a forma de um conflito entre a escola particular e a pública. A partir daí experiências em educação popular ganharam sentido no contexto sociopolítico da época. Já nas décadas de 1980 e 1990 a influência do neoliberalismo aumentou o que provou mudanças no Estado, limitando sua atuação e restringindo o universo dos beneficiários das políticas sociais. Posterior a década de 1990, no Brasil houve a Reforma do Estado, redefinindo as relações entre público-privado no âmbito educacional.

Nessa perspectiva, o tema de pesquisa Escola de Tempo Integral, visa buscar nos fundamentos e na história da educação, elementos que possam responder à necessidade de uma intencional e efetiva ação socialmente integrada da instituição escolar pública enquanto elemento de contribuição ao processo de democratização da educação. Nessa proposta está o questionamento sobre a concepção de educação integral quanto às possibilidades de ampliação de tempos, espaços e conteúdos voltados para a cidadania e, ainda, contribuições de agentes participativos da sociedade e de políticas públicas em favor de uma educação de qualidade.

O levantamento realizado sobre a temática, apresenta considerável acervo de publicações sobre a temática: teses, dissertações, artigos, prefácios de livros, anais de eventos compondo plataformas distintas como: Plataforma Capes, Biblioteca da Usp e Scielo sobre a temática. Predominantemente sobre educação integral e educação em tempo integral, as abordagens se concentram em pontos bastante específicos: Programa Mais-Educação, experiências em instituições escolares e municípios, financiamento, políticas públicas, currículo, cotidiano, oficinas e práticas, atividades extracurriculares, articulação escola e comunidade, prática docente, CIEPs, formação de leitor, violência escolar, relação a educação integral ao aluno de baixa renda, educação e cidadania, as ideias e realizações de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, formação de professores, espaço escolar, qualidade de ensino, tempo, espaço e recursos escolares, aprendizagem significativa, e Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA).

Como problematização de pesquisa formulada para guiar a investigação, enuncia-se: Quais são as possibilidades e os entraves das escolas de educação em tempo integral atualmente? Quais são as hipóteses e vivências relatadas pelos professores sobre a proposta de educação em tempo integral do estado de São Paulo?

Justifica-se a pertinência desta pesquisa sob a perspectiva histórica que permite conjugar o passado e o presente com a proposta de uma verdadeira sociedade educativa.

Tem-se como objetivo geral compreender o projeto de educação integral na perspectiva das legislações, da experiência histórica e das práticas realizadas. Os objetivos específicos são: identificar os principais entraves para a concretização da educação de tempo integral, diferenciar a escola de tempo integral da educação integral e inteirar-se da experiência efetiva realizada por uma escola estadual da cidade de Sorocaba. O estudo de caso realizado nesta escola estadual deu-se por meio de diversas visitas a escola, coleta de dados, observações do cotidiano, entrevista aos alunos e também com a realização do grupo focal com o grupo de professores e com o coordenador pedagógico. A equipe mostrou-se bastante receptiva e aberta, o que possibilitou um momento rico de interação, resultando na escuta e no registro de suas opiniões sobre o programa, apontamentos dos aspectos positivos e também alguns pontos a serem melhorados e também sobre quais são os diferenciais entre educação tradicional regular e a escola de tempo integral.

A investigação baseia-se principalmente na reflexão dos seguintes autores: Anísio Teixeira (1968), Jaqueline Moll (2012), Monlevade (2012), Larroyo (1974), Saviani (2006, 2011), além de documentos oficiais, como legislações e manuais específicos.

O caminho metodológico percorrido é o estudo de caso de uma escola estadual em tempo integral do município de Sorocaba tendo como eixos procedimentais a revisão bibliográfica e o apontamento de fontes legais.

O capítulo primeiro traz a fundamentação legal e procura de maneira didática simples e direta, apresentar a legislação que referencia a escola de tempo integral e fundamenta diversas questões do trabalho.

O segundo, trata da escola de tempo integral na perspectiva do sistema educacional internacional e brasileiro. Evidencia algumas importantes experiências de educação em tempo integral realizadas anteriormente no país como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, os Centros Integrados de Educação Pública, os Centros Educacionais Unificados e os Ginásios Vocacionais.

O terceiro descreve o Programa Ensino Integral – Escola de Tempo Integral do Governo do Estado de São Paulo, baseado em documentos oficiais, a fim de contextualizar e dar suporte a compreensão do estudo de caso subsequente.

E o último capítulo apresenta o estudo de caso sobre o desenvolvimento do trabalho de tempo integral realizado em uma escola de Sorocaba que aderiu ao programa citado acima, desde 2013 apontando, registrando organização de atividades curriculares e extra curriculares, vivências dos professores, alunos e equipe gestora, incorporação didática e pessoal dos compromissos com a educação e o desenvolvimento integralizado do aluno.

Os resultados obtidos evidenciaram que frente a entraves como: desvalorização salarial e formativa dos professores, sucateamento e falta de estrutura nas escolas, políticas públicas fundadas nos princípios de agendas internacionais com interesses neoliberais, função assistencial da escola de tempo integral, proposta desvinculada da proposta escolar (turnos e contraturnos); a escola de tempo integral oferece também possibilidades de uma educação que seja: espaço de encontro e de aprendizagens significativas, de formação humana, de uma política pensada por todos e que tenha continuidade, de respeito aos interesses dos alunos e que proporcione oportunidades destes usufruírem de seus direitos negados por uma sociedade neoliberalista e excludente.

2 FUNDAMENTOS LEGAIS

Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem a constituir um único sistema de educação, para todas as classes, ou melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes, em todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem e redistribuírem, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e as suas aptidões, demonstradas e confirmadas (TEIXEIRA, 1976, p. 45).

A partir do final do século XX, a questão da formulação de propostas de escolas de tempo integral gerou um intenso debate e reflexões sobre os possíveis benefícios e entraves que esta encontraria no cotidiano das escolas.

Essa temática presente na agenda da política educacional brasileira está inscrita em legislações que serão o ponto de partida das reflexões sobre a ampliação dos tempos e espaços na educação integral. Começando com a Constituição Federal Brasileira de 1988, que em seu artigo 205 estabelece:

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

Em seu artigo 227 ela pontua:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Pensando sobre esses pressupostos, a concepção de Escola de Tempo Integral permite a possibilidade dos alunos usufruírem desses direitos, vislumbrando que os alunos com suas diferentes características e com suas múltiplas linguagens tenham o seu desenvolvimento pleno no interior do ambiente escolar.

Corroborar-se com a afirmação das autoras Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll quando estabelecem:

Em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação

sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades (MOLL; LECLERC, 2012, p. 17).

Zaia Brandão em seu artigo *“Escola de tempo integral e cidadania escolar”* complementa que:

É óbvio que as escolas, além do ensino, têm objetivos educativos mais amplos. No entanto, a função de educar é partilhada por todos os membros da sociedade. Se a escola falha em algum aspecto no preenchimento dessa função socializadora mais geral, inúmeras outras instituições (família, igreja, partidos políticos, centros culturais, esportivos, etc.) atuarão no sentido da transmissão de valores e do desenvolvimento de comportamentos sociais de respeito ao próximo, às diferenças, à natureza, etc. Entretanto, se a escola não se ocupar centralmente das atividades específicas dos processos de escolarização terá sonegado aos estudantes, sobretudo os dos setores das camadas populares, o direito à cidadania escolar. As famílias desses estudantes, que frequentemente não tiveram acesso pleno à escolaridade básica, encontram-se desprovidas de recursos materiais e escolares para ajudar a superar as deficiências da escolarização de seus filhos, diferentemente do que ocorre com os setores da população situados em níveis socioeconômicos médios e superiores. Estes têm condições de suprir as deficiências das instituições recorrendo a um sem número de recursos: acompanhamento cotidiano por membros da família que tiveram acesso a níveis elevados de escolarização, professores particulares, cursos de línguas, atendimentos psicopedagógicos de apoio, etc. Isto sem falar nos recursos materiais e culturais com que, diferentemente das famílias dos setores populares, podem cercar o cotidiano de crianças e jovens em idade escolar (BRANDÃO, 2009, p. 102).

Encontra-se também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, artigos que reforçam a educação de tempo integral, mostrando sua importância e a concepção de aprendizagem para além do âmbito da escola. Em seu artigo 53, o Estatuto aponta que: “[...] toda criança e todo adolescente têm direito à uma educação que o prepare para seu desenvolvimento pleno, para a vida em uma perspectiva cidadã e o qualifique para o mundo do trabalho”.

Uma formação integrada e integral, coerente com a formação do cidadão, seria o ponto de partida, o princípio básico, que serviria de referência à proposta pedagógica de uma educação em tempo integral como mostra esse artigo. Outro aspecto importante que ele traz é a qualificação para o mundo do trabalho. No que diz respeito aos adolescentes, a educação profissional pode compor a parte diversificada do currículo da educação integral; as práticas de trabalho podem perfeitamente envolver esses adolescentes que cursam o ensino fundamental e médio preparando-os para o

mundo de produção, na condição de aprendiz, focando o modelo cooperativo e a economia solidária. O ECA também traz o conceito de educação integral no artigo 59, ao afirmar que “os municípios, estados e União devem facilitar o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer”. Nesse artigo encontra-se um apontamento para ampliação de espaços nas escolas de tempo integral que é o uso de espaços públicos proporcionando cultura, esporte e lazer.

Nesse aspecto Coelho (2010) se contrapõe à concepção que retira a centralidade da instituição escolar, quanto ao investimento na estrutura da própria escola e , elencando vários problemas que podem ocorrer com essas mudanças, dentre os quais: a desqualificação da escola enquanto um lugar privilegiado da formação completa, uma vez que indica a necessidade dos alunos saírem do espaço escolar no contraturno; a presença de outras pessoas que realizam as atividades nesses outros espaços, com propostas desarticuladas daquelas das escolas.

A Lei n. 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê, em seu artigo 34:

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

§ 1º [...]

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

O trecho é criticado por alguns autores porque ao mesmo tempo que cita a ampliação do tempo escolar, especifica pouco a educação de tempo integral levando a uma abordagem é bastante simplista.

A Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, em seu artigo 87, § 1º, aponta a realização do Plano Nacional de Educação que estabelece diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Por sua vez, a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, acaba instituindo o Plano Nacional de Educação, que retoma e valoriza a educação integral como possibilidade de formação ampla da pessoa, como pode-se observar no trecho descrito a seguir em objetivos e metas, entre os quais “[...] adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos”

Já a Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24/4/2007 – Institui o Programa Mais Educação, que visa a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contra turno escolar.

O programa exhibe um “pacto” ou “acordo” firmado no contexto das políticas públicas que pontua diversos discursos sobre a proposta de educação integral. Para Pablo Gentili (1998), os pactos e acordos são instrumentos eficazes que o neoliberalismo se utiliza para a legitimação do ajuste. Segundo o autor:

Tais experiências visam à criação de mecanismos de mercado na esfera escolar, bem como a promover diferentes formas de descentralização e transferência institucional, as quais tendem a responsabilizar as comunidades pelo financiamento dos serviços educacionais. “Pactua-se”, dessa maneira, a privatização direta ou indireta, descoberta ou encoberta, da educação como (aparentemente) o único mecanismo que possibilitará uma administração eficiente e produtiva dos recursos destinados às instituições escolares. O “pacto” constitui o espaço para legitimar tais decisões” (GENTILLI, 1998, p. 66).

A Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério, estabelece duas variações de custo por alunos: a versão integral e a versão parcial. Nos primeiros dez anos dessa lei, não havia nenhum incentivo financeiro para que o município oferecesse matrículas em jornada integral. Apenas em uma portaria mais recente, a de n. 873, de 1º de julho de 2010, foi determinado que a matrícula base nos anos iniciais do ensino fundamental urbano, quando de período parcial, tem peso 1,0 e de período integral, peso 1,3. Isso significa um incremento de 30% na pontuação utilizada, entre outras coisas, para determinar a partilha de recursos destinados à educação. Já nos anos de creche, a diferença é ainda mais significativa, de quarenta por cento, passando de 0,8 do parcial para 1,2 no integral. Por fim, no ensino médio urbano, há um aumento de menos de dez por cento: de 1,2 no parcial para 1,3 no integral.

Monlevade (2012), em “Como financiar a educação em jornada integral?”, mostra o impacto desses dispositivos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) expondo os censos escolares:

Em 2007, cujos dados serviram para a redistribuição dos recursos financeiros do Fundeb de 2008, havia no Brasil as seguintes matrículas de alunos em jornada integral, segundo as várias ponderações de custo por aluno: creches públicas, 665.527; creches comunitárias conveniadas, 144.980; pré-escolas públicas, 257.148; pré-escolas comunitárias conveniadas, 104.160; ensino fundamental, 346.158; ensino médio, 16.863. O Quadro 1 mostra a evolução dessas matrículas, registradas também as de tempo parcial (MONLEVADE, 2012, p. 79).

Pode-se observar a seguir o quadro sobre as matrículas nas redes estaduais, em creches, pré-escolas, ensino fundamental e ensino médio de período integral e parcial, de 2007 a 2010.

Quadro – Matrículas nas redes estaduais em creches, pré-escolas, ensino fundamental e ensino médio – Período integral e parcial – 2007-2010

Ano	Creche integral	Creche parcial	Pré-escola integral	Pré-escola parcial	Ensino fundamental – anos iniciais – integral	Ensino fundamental – anos iniciais – parcial	Ensino fundamental – anos finais – integral	Ensino fundamental – anos finais – parcial	Ensino médio integral	Ensino médio parcial
2007	674.602	374.719	264.763	3.632.165	215.583	15.762.104	129.341	12.797.301	26.143	7.377.159
2008	749.751	392.558	290.796	3.557.916	451.964	15.117.837	270.409	12.602.864	52.818	7.260.726
2009	806.916	440.718	267.617	3.449.488	599.710	14.346.603	345.334	12.320.419	82.618	7.171.566
2010	857.594	489.377	271.454	3.279.488	777.427	13.481.207	426.478	11.990.208	106.287	7.136.521

Fonte: Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 79, jul./dez. 2012

Segundo o autor, é fundamental observar que as matrículas totais por etapa, retirando a das creches, estão reduzindo, o que pode propiciar a transformação de matrículas de turno parcial para jornada integral sem um aumento significativo de despesa, lembrando que esse fator está atrelado à taxa de natalidade e à correção de fluxo. Mostra, também, que o aumento das matrículas em tempo integral ocorre em virtude de fatores como o incentivo do Fundeb, da crescente parcela de famílias cujos pais trabalham o dia todo (especialmente nas creches) e também do Programa Mais Educação.

No quadro, observa-se que, em 2010, 6,28% dos alunos estavam matriculados em jornada integral, enquanto, em 2007, esse número era equivalente a apenas 3,18% das matrículas totais.

Para além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, o Decreto n. 7083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, mostra-se mais específico

e traz, em seu artigo primeiro, uma definição sobre o a escola de tempo integral, como pode-se observar abaixo:

Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

O mesmo decreto também traz bem detalhadas as áreas que devem ser privilegiadas na educação de tempo integral, como segue:

A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

O documento ainda esclarece sobre a utilização de espaços públicos e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais como observado neste trecho:

As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

O decreto, em seu artigo segundo, aponta para as principais características da educação integral:

- I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2o do art. 1o;
- II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de

sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

Essa concepção de educação de tempo integral pressupõe mudanças paradigmáticas em relação aos mais diversos aspectos da organização política e social, começando pela própria escola a ser vista como articuladora de potenciais educativos, não só saberes, mas também espaços e ações.

Segundo Natacha Costa (2012, p. 13):

[...] nesta ótica, o processo de ensino e aprendizagem ganha muitos sentidos, de acordo com as complexas relações que envolvem a educação integral: o estudante aprende, ensina, seu desenvolvimento é responsabilidade da comunidade, mas ele, como sujeito de seu próprio desenvolvimento, apropria-se de questões sociais, políticas, culturais e ambientais do seu entorno.

Entretanto Adrião e Peroni (2005, p. 142) entendem que “[...] há consenso em relação à tendência de transferência da responsabilidade sobre a oferta de políticas sociais de esfera estadual para instâncias de natureza privada dos mais diversos formatos”. Isso reforça a tese de desresponsabilização do Estado perante as políticas públicas, em especial as voltadas para a educação, ao investimento direto no interior do espaço escolar.

No artigo sétimo, o mesmo Decreto que dispõe sobre o Programa Mais Educação, pontua os órgãos responsáveis pela assistência financeira, que são o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mediante adesão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Esse decreto foi importante para impulsionar a adesão de muitas escolas em todo país.

Ao associar recursos financeiros à educação de tempo integral, foi possível sua adoção e implementação por parte das instâncias subnacionais, especialmente por aquelas com baixos níveis de arrecadação de impostos e que, como tal, contam com

pequeno volume orçamentário para a manutenção e desenvolvimento de sua educação.

Para as pesquisadoras Janaína Specht da Silva Menezes e Lúcia Helena Alvarez Leite (2012), em estudo sobre as experiências de educação em jornada ampliada no ensino fundamental, apontam que este é um importante momento de crescimento da educação integral no país, que se deu especialmente a partir de 2008, quando houve um aumento significativo de municípios que implantaram a jornada escolar ampliada.

Destaca-se também o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” (2007) que traz a temática em suas diretrizes:

VII- Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada.

VII- Valorizar a formação ética, artística e a educação física.

XXVI- Transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar.

XXVII- Firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou à promoção de projetos socioculturais e ações educativas (BRASIL, 2007).

O Parecer CNE/CEB n. 7/2010, de 7/4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, também enfatiza a importância da ampliação do tempo escolar e evidencia em seu texto:

Para se estabelecer uma educação com um padrão mínimo de qualidade, é necessário investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social: creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de adequados equipamentos e de acessibilidade; professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de quarenta horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola.

E em seguida, no art. 12, em seu parágrafo 1º; pode-se ler:

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

A CONAE 2010 (Conferência Nacional de Educação) foi um espaço social de discussão da educação brasileira, articulando os(as) diferentes agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos em prol da construção de um projeto e de um Sistema Nacional de Educação, como política de Estado que resultou em um documento final que trouxe diversos pontos sobre a educação de tempo integral, como pode-se observar:

[...] torna-se essencial viabilizar um projeto de educação integral voltado para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, como importantes alternativas para a democratização da educação, a inclusão social e para a diminuição das desigualdades educacionais. Nessa linha de pensamento, compreende-se que a escola não é o único espaço formativo da nossa sociedade. Mesmo sendo a sua ação necessária e insubstituível, ela não é suficiente para dar conta da educação integral. Assim, a escola é constantemente desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, os espaços sociais e os diferentes atores sociais que podem promover diálogos, trocas e transformações, tanto dos conteúdos escolares, quanto da vida social. E, nesse sentido, o desafio da escola é articular e coordenar o conjunto de esforços dos diferentes atores, políticas sociais e equipamentos públicos, para cumprir o projeto de educação integral. (p. 57)

Faz também uma reflexão ampla e relevante sobre a ampliação da jornada diária:

Estudos e pesquisas no campo educacional vêm demonstrando que o Brasil é um dos países que possuem menos tempo diário de permanência do/das estudantes na escola. Demonstram também, o baixo índice de aproveitamento escolar em todos os segmentos da educação básica. Sem nenhuma intenção de estabelecer relação de causa-efeito entre tempo de estudo e rendimento escolar, dadas as inúmeras variáveis que influenciam o processo educativo, uma das ações públicas demandadas pela sociedade e pelo meio acadêmico/profissional que objetiva garantir a qualidade da educação é, sem dúvida, a ampliação da jornada diária.

Nesta direção, é preciso uma concepção de escola com um projeto político-pedagógico inovador, que faça com que esta ampliação seja significativa pro direito à educação. Numa sociedade onde os índices de pobreza, exclusão social e violência atingem patamares insustentáveis, como no contexto atual brasileiro, este tema torna-se ainda mais relevante. É certo que a implantação do regime de tempo integral nas escolas de educação básica irá exigir um enorme esforço

de todos os entes federados: União, estados/DF e municípios, bem como demandará sensibilidade e ação da sociedade civil, por meio de parcerias e convênios que complementarão a ação do Estado.

A escola de tempo integral não deve, pois, se configurar como simples ampliação/ duplicação das atividades que a educação básica atual desenvolve. Há que se garantir estrutura física adequada e profissionais qualificados para o atendimento, bem como conceber um projeto político-pedagógico que lhe dê sentido e faça com que a permanência dos/das estudantes por mais tempo na escola melhore a prática educativa, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social, elementos constitutivos da cidadania. Assim, cabe conceber um projeto com: conteúdos, metodologias e atividades dos mais diversos, adequados tanto à realidade social quanto à natureza dos conhecimentos e às necessidades e potencialidades dos/das estudantes. (p. 72-73)

A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação com vigência por dez anos, traz evidenciada em uma de suas metas o oferecimento de educação de tempo integral:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Além disso, traz nas estratégias da Meta 1 sobre a educação infantil: “1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”

Apesar de grandes avanços observados na legislação vigente, precisa-se ter um olhar mais abrangente.

No contexto da globalização da economia e da influência da perspectiva neoliberal, diversos organismos e agências internacionais exerceram, e vêm exercendo, uma influência significativa na agenda das políticas educacionais em países emergentes. No caso do Brasil, sobretudo na década de 1990, assistimos a um processo de implantação e consolidação dessas orientações políticas, caracterizadas por um viés economicista, pela lógica do mercado e dos métodos de avaliação em larga escola, impondo prioridades, tais como mudanças na legislação, investimentos/financiamento, programas, destacando-se, entre estes o de ampliação da jornada escolar (MOTA; CARARO; COELHO, 2012, p. 80).

Essas reformas para Krawczyk (2000) acarretaram mudanças em relação aos limites entre o público e o privado, à descentralização das atribuições do governo central, às novas formas de gestão e direção das escolas e ao financiamento para educação.

As políticas educacionais acabaram sendo de fato fortemente direcionadas, tanto na definição de suas prioridades quanto de suas estratégias, pelas orientações dos organismos internacionais

financiadores, principalmente pelo Banco Mundial (KRAWCZYK, 2000, p. 3).

Assim a educação passou a ter um foco maior nos discursos das organizações internacionais¹ formadas por diversos governos nacionais com finalidade de promover determinado objetivo comum aos países membros.

Contudo frisa-se a fala de Pablo Gentili (1998) que traz a análise das políticas neoliberais e seu impacto no campo educacional:

Não me considero inimigo herético dos mecanismos de consenso. Ao contrário, acredito que eles são um pilar fundamental da deliberação pública que deve sustentar toda a sociedade genuinamente democrática. Acontece que a democracia mínima neoliberal despreza o consenso, o falsifica, tornando-o ferramenta de manipulação. Tampouco acredito que devemos cair na armadilha de pensar que toda crítica à democracia define o caráter totalitário daquele que a enuncia. A democracia mínima neoliberal deve ser criticada se quisermos defender a possibilidade de um sistema democrático baseado na ampliação dos direitos sociais e humanos, na necessária imbricação entre a ética igualitária e política, entre solidariedade e comunitarismo, entre o bem comum e a justiça social (p. 69).

Não obstante, quer-se problematizar o conceito e a prática, a fim de persistir no desafio de buscar uma escola de tempo integral, integralizadora, espaço de transformação social a serviço da educação das maiorias.

Apenas o estudo das legislações sobre a temática não é suficiente para entender o desenvolvimento de políticas públicas sobre educação em tempo integral, por isso no capítulo seguinte apresenta-se o contexto histórico dessa temática.

¹ Exemplos: Banco Mundial, ONU (Organização das Ações Unidas), UNESCO (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), FMI (Fundo Monetário Internacional) e PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

3 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

É no presente concreto, dinâmico, contraditório que se trava a luta de que emerge o futuro. Só o passado enquanto tempo vivido, dando-se à nossa análise, à nossa compreensão, não pode ser transformado. Pode ser compreendido, aceito, recusado, jamais mudado. Não nos é possível intervir nele, mas entendendo seus movimentos contraditórios, atuar melhor no presente. O presente e o futuro são tempos em construção, transitando para o passado (FREIRE, 2002, p. 200).

Os estudos e a perspectiva de uma escola integral e para todos vem de longa data e foram destaque no pensamento pedagógico de Pestalozzi e Fröebel ainda no séc. XVIII.

Johann Heinrich Pestalozzi (apud LARROYO, 1974, p. 581) preocupava-se:

[...] com o projeto de fundar uma escola para todos, foi o primeiro que sustentou os postulados modernos da Pedagogia Social: não tratou de educar um gentil-homem, mas o povo; o protagonista de suas obras não é o discípulo único como Emílio, mas a Humanidade.

Pestalozzi concedeu a educação do ponto de vista social, como nenhum pedagogo tinha o feito até então, trouxe a ideia de educação elementar, apresentada como:

[...] desenvolvimento natural, espontâneo e harmônico das disposições humanas mais originais e essenciais; capacidades que se revelam na tríplice atividade da cabeça, do coração e das mãos, isto é, na vida intelectual, moral e artística ou técnica (p. 585).

A postura pestaloziana, portanto abrangia conceitos de uma educação integral, pois falava da educação intelectual, técnica e moral; ressaltando a criança em relação com a natureza e cultura, alertando assim para a revalorização social desse aluno.

O conceito de escola popular ganhou, com Pestalozzi, um novo sentido; deixava a escola de ter a mera tarefa de proporcionar à criança os conhecimentos rudimentares de leitura, escrita, cálculo e catolicismo, para se converter na instituição que, ao mesmo tempo, propunha-se a despertar e encaminhar as aptidões e faculdades do aluno. Em outras palavras: deixava de ser uma escola de simples instrução ao apresentar singular empenho no problema da formação humana.

Baseado nas ideias de Pestalozzi, Friedrich Fröebel entendia que era importante passar tanto pelos percursos do tempo quanto das atividades

apresentadas. A educação para ele era um processo evolutivo e natural das disposições humanas. Esse conceito de educação deu o sentido verdadeiro de “Jardim de Infância”. Fröebel afirmava que “a criança é ativa na assimilação e expressão da vida” (LARROYO, 1974, p. 643) sendo preciso respeitar sua integralidade. Enfatizava o uso do brinquedo e da ludicidade das atividades educativas educação.

O século XIX viu surgir um “esforço com a educação das classes populares, progressiva laicização e estatização da instrução pública”. (LARROYO, 1974, p. 621). A partir do século XX acontecimentos mais amplos na vida social, política e econômica iriam promover novos conceitos educacionais. A expansão do ensino primário (ou educação elementar) foi múltipla, liderada pela Europa e seguida pela América indo até algumas regiões do Oriente, propondo uma educação obrigatória, democrática, com introdução de estudos das diversas áreas do conhecimento, de variedade de práticas de escolarização e ampliação dos anos de estudos. A educação passou a ser entendida como uma ação complexa, a ser desenvolvida por instituições próprias, à luz de propostas e conceitos especificamente para ela elaborados e, que iriam se ajustar aos interesses de cada país, manifestando-se assim como política de governo.

Sob essa perspectiva, Larroyo (1974) mostra que em alguns países o problema educacional e a educação pública tornaram-se prioridade.

Na Rússia, a escola era pautada nas ideias da educação comunista, que estabelecia a unidade da escola, o Estado passou a monopolizar o sistema de ensino, que passou a ser obrigatório, gratuito, anti-religioso e antimetafísico.

Na Alemanha, pós Primeira Guerra surge uma educação democrática e social, assumindo a forma da escola unificada. Quando Adolf Hitler chegou ao poder em 1933, substituiu esta pedagogia para a condução do povo pelo Führer, uma espécie de guia que pregava uma doutrina totalitária.

Já na Itália, a reforma escolar chamada de “Reforma Gentile- Lombardo Radice” compreendia todos os aspectos da educação perante uma orientação idealista em que o mestre era o centro da reforma. Em 1924, com a mudança do ministro, a Itália assumiu uma política fascista que deteve os propósitos reformadores.

A atualização no ensino na Espanha, teve grandes realizações no início do século, focado num bom ensino secundário. A Instituição Livre de Ensino tinha o objetivo de “ser um centro de ensino integral: o maior número possível de ciclos (educação primária, secundária e de nível universitário) e cursos de extensão circum-

escolar” (LARROYO, 1974, p. 853). Seguiu os princípios de um panteísmo idealista, que consistia na ideia que tudo existe em Deus, ideal da Humanidade, unida a alguns pensamentos de Fröebel, teve uma orientação liberal e reformista até um extremo.

Nos Estados Unidos, por exemplo, John Dewey, filósofo e pedagogo, traçou um novo plano para educação. Tratando da educação progressista baseada na filosofia do pragmatismo, foi considerado um dos pioneiros dessa filosofia, junto com William James e Charles Sanders Pierce. Seus principais pressupostos eram a democracia e a educação para além da transmissão do conhecimento como algo acabado. Valorizava o saber e a habilidade adquiridos pelo estudante como recursos a serem integrados à sua vida como cidadão, como pessoa. A ideia de educação para esse pensador era voltada para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno.

A pesquisadora Christiane Coutheux Trindade (2009) se debruçou sobre o pensamento de John Dewey e em sua dissertação resume com muita propriedade a obra do autor e o impacto para educação e sociedade da época, como pode-se observar a seguir:

A pedagogia de John Dewey (1859-1952) é referência para compreender as alterações no pensamento e na prática do campo educacional do século XX. Suas propostas questionam o modelo escolar tradicional predominante na época, realocando a criança para o centro do processo pedagógico (TRINDADE, 2009, p. 15).

A autora traduziu a obra *Meu credo pedagógico* de Dewey, que junto com o livro *Democracia e Educação*, apresentam os principais pontos da reflexão pedagógica do autor. John Dewey destaca em suas obras o papel da educação enquanto processo social na formação da cultura da sociedade, acreditando que a educação pode beneficiar ou dificultar sua construção de acordo com o tipo de cultura que promove.

Segundo Trindade (2009), nessa perspectiva de escola democrática, a preocupação com o interesse da criança diante dos conteúdos curriculares e da atividade escolar assume nova tonalidade, pois é a expressão de sua preocupação tanto com a preservação da dimensão individual na sociedade massificada, quanto pelo repúdio a práticas antidemocráticas geradoras de sujeitos passivos e acostumados a tarefas não reflexivas.

Nesse contexto, percebe-se a relevância dos meios perante os fins. Para Dewey (1975) a educação é a própria vida, e como reconstrução da experiência ela deve se empenhar em aumentar cada vez mais o conteúdo e a significação social da experiência e a desenvolver a capacidade dos indivíduos para agir como agentes conscientes dessa reorganização.

Esse novo movimento de renovação educacional iniciando o processo de superação do ensino tradicional é conhecido como escolanovismo. O ideário da Escola Nova se apoia em um tripé científico: estudos de biologia, psicologia e sociologia.

Para deixar claro esse tripé, segue a citação sobre o pensamento de Fernando Azevedo (1974 apud SAVIANI, 2011, p. 213-214) que demonstra seu posicionamento na segunda acepção a respeito dessa corrente.

A educação ou escola nova, na sua primeira acepção (Bovet, Ed. Claparède, Ad. Ferrière, e entre outros americanos J. Dewey), orienta-se entre os seguintes princípios fundamentais: 1) maior liberdade para a criança, a que se aprende proporcionar condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento natural, pela atividade livre e espontânea; 2) o princípio de atividades (métodos ativos, escola ativa), ligado ao da liberdade e inspirado no pensamento de que a criança é “um ente essencialmente ativo, cujas faculdades se desenvolvem pelo exercício”; e 3) o respeito da originalidade pessoal de cada criança e, em consequência, a “individualização” do ensino, sob o fundamento de que a cada um é devida a educação que lhe convém (a “escola sob medida” de que fala Claparède). Mas a infância não é apenas um “desenvolvimento”, como observa P. Fauconnet, é também uma “iniciação”. É necessário que a criança vá penetrando pouco a pouco em uma civilização que ela encontra já feita. “Esta penetração é laboriosa. De certo modo, toda iniciação é uma violência feita à natureza da criança ou do adolescente”. A educação nova, na segunda acepção, é exatamente da iniciação e não a do desenvolvimento que põe o acento, procurando não só compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade senão também organizar a escola como uma comunidade de vida (Gemeinschaftschule, de Paulsen), e orientá-la segundo os princípios de solidariedade e de cooperação e com o sacrifício parcial do indivíduo, para o bem coletivo. Os ideais individualistas da escola liberta e ativa, que se propõe à libertação da criança, pelo esforço conjugado do método científico e da compreensão intuitiva, tendem, se levados às últimas consequências, a chocar-se com os ideais sociais e, conforme os casos, socialistas, da escola do trabalho e da escola-comunidade (Schulgemeinde) organizadas para desenvolver, na criança, suas tendências cooperadoras e criadoras, e conduzi-la à cultura e aos deveres dos adultos.

No Brasil em 1924, surgiu o movimento dos educadores, que segundo Fernando Azevedo foi (apud LARROYO, 1974, p. 907):

Uma campanha contra os velhos métodos de ensino, vibrando golpes tão vigorosamente aplicados à frente constituída pelos tradicionalistas que trechos inteiros do muro da antiga escola deviam desmoronar.

Alguns pensadores brasileiros se destacaram nesse movimento: Sampaio Dória, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Francisco Campos, Mario Casassanta e, dentre eles, Anísio Teixeira, que teve papel relevante na implantação da escola em tempo integral.

Em outubro desse mesmo ano surgiu a Associação Brasileira de Educação (ABE), que passou a debater a educação nacional, por iniciativa de treze intelectuais cariocas que passaram a se reunir em uma sala da Escola Politécnica do Rio de Janeiro. A criação dessa associação, segundo Romanelli (1985, p. 129), visava “sensibilizar o poder público e a classe dos educadores para os problemas mais cruciantes da educação nacional e a necessidade urgente de se tomarem medidas corretas para equacionar e resolver esses problemas”.

Para Saviani (2011, p. 229), “[...] a ABE firmou-se como um órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados em educação, independente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas”.

No contexto decorrente da Revolução de 1930² gradativamente vai acontecendo a crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e teve início a estruturação de um modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização.

É interessante lembrar que todo esse período de 1930-1945 já é nomeado de Era Vargas, pois os componentes de autoritarismo e nacionalismo que costumam ser vistos como marcas do estado Novo (1937-1945) já estavam presentes na própria Revolução de 30, devido à influências das Forças Armadas e da Igreja Católica, que concorreram, entre outros fatores, para tornar viável este movimento na medida em que viam nele uma oportunidade de colocarem em

² Movimento de revolta armada que culminou no Golpe de Estado que depôs o Presidente Washington Luiz e impediu a posse de Júlio Prestes candidato eleito pelo voto. Com apoio de chefes militares, Getúlio Vargas chegou à Presidência da República, marcando o fim da República Velha, dando início a uma época na história do país que se estende até 1954. Disponível em: <www.historianet.com.br> Acesso em 06. jul. 2014.

prática os seus projetos de “educação do povo” (HILSDORF, 2006, p. 91).

Com o início dessa industrialização, a composição social ficou mais complexa.

[...] transparecia a heterogeneidade da composição social popular, pela divergência de interesses, origens e posições. Existia já uma pequena burguesia, em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais, ensaiando seus primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, se ocupavam de profissões que definiam classes médias e, na zona rural, se ocupavam da lavoura (ROMANELLI, 1985, p. 41).

Nesse panorama, Getúlio Vargas, como chefe do governo provisório, criou o Ministério da Educação e da Saúde. Segundo Romanelli (1985, p.131) “para fazer prevalecer alguns dos princípios básicos em que se fundamentava o novo regime”. O primeiro ministro que ocupou esse cargo foi Francisco Campos, segundo Saviani (2011, p.195): “integrante do movimento da Escola Nova que havia dirigido, juntamente com Mário Casassanta, a reforma da instrução pública em Minas Gerais em 1927-1928”.

Uma das suas primeiras medidas tomada foi o reestabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas por meio do Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931.

No mesmo ano efetivou a reforma educacional por meio de mais seis decretos, que estabeleceram: a criação do Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior no Brasil e adesão ao regime universitário, a organização da Universidade do Rio de Janeiro, a organização do ensino secundário, a organização do ensino comercial, regulamentando a profissão de contador e deu outras providências, e, por fim, consolidou as disposições sobre o ensino secundário.

Era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é mais importante, era pela primeira vez imposta a todo território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação (ROMANELLI, 1985, p. 131).

Carlos Alberto Nóbrega da Cunha (2011 apud SAVIANI, 2011, p. 231) contrapôs a proposta do ministro na seguinte nota de seu livro *A revolução e a educação*:

O Governo Provisório³ criou o Ministério da Educação e da Saúde Pública. Fez as reformas do ensino profissional, do ensino secundário e do ensino universitário, todas procedidas de vastas exposições de motivos em tom solene de quem havia resolvido a quadratura do círculo. Mas a obra verdadeiramente sensacional, a que, forçosamente, seria o índice da sua visão, foi o decreto que instituiu o ensino religioso. Foi o fim.

Em dezembro de 1931 realizou-se a IV Conferência Nacional de Educação, organizada pela ABE. Em sua abertura, Getúlio Vargas pediu aos presentes que fossem colaboradores da definição da política educacional do novo governo. Como resposta posterior originou-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 32.

Neste manifesto Fernando Azevedo estabeleceu os princípios de uma nova educação, sobre as questões mais debatidas, ou sejam: co-educação, laicidade, gratuidade. Dizia o manifesto: “A laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação quanto à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação”. A laicidade liberta o educando das disputas religiosas ou ideológicas. Com a gratuidade a escola deixa de ser frequentada por minorias privilegiadas, sendo o ensino gratuito, o Estado pode torná-lo obrigatório (LARROYO, 1974, p. 909).

Elaborado por Fernando Azevedo (apud SAVIANI, 2006, p. 34) e assinado por mais 26 educadores, o documento:

[...] expressa a posição de uma corrente de educadores que busca firmar-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade, capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública, tanto no âmbito do governo central como dos estados federados.

De acordo com Saviani (2006, p. 33) o Manifesto “é um documento de política educacional em que, mais que a defesa da escola Nova, está em causa a defesa da escola pública”. Por isso, é considerado legado (SAVIANI, 2006; XAVIER, 2002) e foi utilizado como referência no texto da Constituição Federal de 1934 que passou a ter como competência, traçar as diretrizes da educação nacional.

³ Entende-se como Governo Provisório o período de presidência de Getúlio Vargas entre 1930 a 1934.

As Constituições de 1934 e 1937 refletiram o trabalho dos primeiros da Educação Nova. A de 1934 deu ao Estado o direito de traçar os rumos da educação, condição imprescindível para a unidade do ensino; a de 1937 manteve o mesmo espírito de unidade e ação e confirmou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário (LARROYO, 1974, p. 909).

O sucessor do Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos foi Gustavo Capanema, que assumiu a pasta em 1942, deu continuidade e apresentou, no mesmo ano, a reforma do sistema educacional, conhecida como Reforma Capanema ou Leis Orgânicas, marcada pela articulação dos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico. A reforma educacional abrangeu todos os ramos do primário e do médio, destacando-se pela estruturação do ensino técnico profissional. A Reforma Capanema, foi baixada por meio de oito decretos-leis alusivos ao Ensino Industrial, Ensino Secundário, Ensino Comercial, Ensino Primário, Ensino Normal, Ensino Agrícola, além de criar o SENAI e o SENAC.

[...] a sequência dos decretos não obedeceu uma ordem lógica, mas com certeza às conveniências políticas. No entanto, o conjunto de reformas tinha uma ordenação lógica que decorreu de uma mesma concepção geral e que se materializou numa mesma estrutura organizacional (SAVIANI, 2011, p. 269).

Estas leis abrangeram todos os ramos do ensino, do primário até o médio, e permitiram perceber pelos seus textos o caráter centralizador e burocrata. Para Saviani (2011, p. 270) elas revelam também um caráter dualista, no qual se evidencia a separação do ensino secundário para as elites condutoras e do ensino profissional destinado ao povo conduzido. A realidade de uma escola única e universal presente no ideário dos intelectuais e expressa pelo Manifesto de 32, não era contemplada no âmbito da reforma que tinha por objetivo a sistematizar formação de mão de obra. Quanto ao tempo de escolarização das crianças, não houve alteração na estrutura vigente, permanecendo no ideário de alguns intelectuais, como Anísio Teixeira a que entendiam educação como a condição de educar e fornecer à criança oportunidades completas de vida por meio de atividades de estudo, de trabalho, de vida social e recreação.

O povo era excluído dos vários processos possíveis e a escola de tempo integral talvez não fosse ainda um projeto para as classes trabalhadoras, porque queriam uma educação abreviada.

3.1 Anísio Teixeira: da idealização à materialidade

Anísio Teixeira foi um dos educadores que participaram da formulação de uma nova política educacional seja pela discussão de novas perspectivas, pelo estudo e pesquisa, ou ainda pela forma como atuou nas esferas de governo ou instituições culturais. Em 1925, quando ocupava o cargo de Diretor Geral de Instrução Pública da Bahia, viajou à Europa para conhecer as instituições educativas europeias. Dois anos depois, seguiu para os Estados Unidos da América com o mesmo intuito de observar os métodos de ensino e também as instituições educacionais. Ao longo do século XIX e XX era corriqueiro aos sujeitos envolvidos com questões educacionais buscarem em outros países modelos de educação considerados referenciais. Além de conhecer modelos pedagógicos e práticas educativas que poderiam servir de referência ao Brasil, as viagens à Europa e aos Estado Unidos possibilitaram que ele conhecesse e estudasse um modelo de escola inovador e moderno para a época.

Anísio partiu a países estrangeiros com a intenção de observar, analisar, divulgar, comparar, propor e prescrever. Não apenas leu ou ouviu mas teve o privilégio de ver o “real”. Atuando como mediador cultural (SHIRIVER, 2001) pode ocupar cátedras universitárias, as páginas dos jornais, das revistas, todos esses espaços privilegiados para a formação de opinião e para a elaboração de projetos visando à renovação cultural e educacional de seu país (CARDOSO, 2014, p. 3).

A partir de sua experiência nos Estados Unidos, produziu um relatório intitulado “Aspectos Americanos de Educação”, publicado em 1928 com a pretensão de [...] “compartilhar experiências, valorizar, afirmar e difundir iniciativas de um modelo educativo e fortalecer o movimento escolanovista” (CARDOSO, 2014, p. 5). Com isso, trouxe a discussão das características dos espaços escolares, métodos educativos, programas e também aspectos relativos à postura de docentes e educandos.

Em 1932 iniciou a transformação no sistema escolar no Rio de Janeiro. Como Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, conduziu uma grande reforma orientada para profundas alterações no sistema educacional, envolvendo o primário, o secundário e a educação de adultos. Essa reforma culminou, inclusive, com a instalação da Universidade Municipal do Distrito Federal.

No Rio, Anísio Teixeira, chegado ainda recentemente da América do Norte e, em São Paulo, o autor Fernando Azevedo procuravam, em grandes planos de reformas, orgânicas e robustas, injetar na realidade tudo o que naquele momento já pudesse suportar de sua doutrina e de seus princípios (RIBEIRO, 2007, p. 124).

De acordo com Coelho (2002, p. 52), Anísio [...] “um dos principais mentores do escolanovismo brasileiro tinha um pensamento fixo: organizar o sistema Educacional Nacional, mantendo o tempo ampliado nas escolas”. Foi um expoente do pensamento liberal e visava à transformação da educação primária, apontando suas falhas como a de não ser condizente com a realidade dos alunos e antidemocrática, ao excluir uma parcela da sociedade. Com isso, tinha como propósito democratizar o ensino de suas instituições educacionais para equiparar oportunidades.

Para Larroyo (1974), esta foi a fase mais fecunda do pensamento pedagógico brasileiro, quando muitos livros foram traduzidos para o português e também houve muitas produções internas sobre as questões educativas.

Em suma, podemos ver que, nesse segundo período do “longo século XX”, enquanto do ponto de vista institucional se caminhava, das partes para o todo, na direção da regulamentação do ensino brasileiro, do ponto de vista das ideias educacionais, ganhava terreno o movimento renovador, cujos representantes, desde 1930, foram crescentemente ocupando os postos da burocracia educacional oficial, tendo oportunidade de ensaiar várias reformas, criar escolas experimentais e implementar estudos pedagógicos impulsionados de modo especial a partir da criação do INEP (SAVIANI, 2006, p. 39).

Em 10 de novembro de 1937 houve um golpe que instituiu o Estado Novo⁴. A Constituição de 1937 referendava o arbítrio das decisões do Executivo política educacional o que resultou no aumento de escolas estatais e também no número de escolas primárias. Houve expansão pela demanda provocada pela pressão social, o que para Romanelli (1985) não foi capaz de criar condições para mudanças mais profundas, permanecendo a estrutura da escola a mesma do antigo regime.

[...] na Constituição do Estado Novo [...] Amplia-se a competência da União para "fixar as bases e determinar os quadros da educação

⁴ Estado Novo foi o nome do regime político brasileiro instituído por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que durou até 29 de outubro de 1945. Considerado um dos períodos mais autoritários do país justificava-se como necessário para impedir a “ameaça comunista”, manter a ordem institucional acima dos regionalismos e interesses dos grupos dominantes.

nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude" (art. 15, IX). A liberdade de ensino ou, melhor dizendo, a livre iniciativa é objeto do primeiro artigo dedicado à educação no texto de 1937, que determina: "A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares" (art. 128). O dever do Estado para com a educação é colocado em segundo plano, sendo-lhe atribuída uma função compensatória na oferta escolar destinada à "infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares" (art. 129). Nesse contexto, o "ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas" é compreendido como "o primeiro dever do Estado" em matéria de educação (art. 129) (VIEIRA, 2007, p. 298).

Cabe lembrar que parte da expansão se deu em virtude da nacionalização de escolas étnicas do sul do país. O Estado Novo proíbe a continuidade do funcionamento de escolas étnicas (alemãs, italianas e japonesas...) nacionalizando as existentes. Estados do sul viram suas escolas de imigrantes transformarem-se em escolas públicas. De 1937 a 1941 foram fechadas 774 escolas, sendo substituídas por 885 escolas estatais. Aumentou, consideravelmente, o número de escolas primárias, o qual, de 27000, 1937, passou para 40000, em 1939 (LARROYO, 1972, p. 910).

Após este período ditatorial comandado por Getúlio Vargas, em 1946 foi promulgada a Constituição que defendia a liberdade e a educação dos brasileiros. O ano de 1948 foi marcado pelo Movimento em Defesa da Escola Pública que tratava de discutir aspectos sociais da educação e a sua defesa. Participavam desse movimento educadores como: Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Já em 1950, Getúlio Vargas voltou ao poder por meio de eleição, seu governo foi tumultuado por medidas administrativas que tomou e em razão das acusações de corrupções e, em 1954, após quatro anos de mandato, acabou suicidando-se.

Em 1958 foi fundado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Sua finalidade era a de "organizar documentação relativa à história e aos estudos atuais das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; manter intercâmbio com as instituições educacionais do estrangeiro, promover investigações no terreno da Psicologia aplicada à educação, e estudar o problema da orientação e seleção profissionais; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais ou particulares de

educação e divulgar os conhecimentos relativos à teoria e práticas pedagógicas (LARROYO, 1974, p. 910).

A instalação do INEP se apresentou como uma das importantes iniciativas de Anísio Teixeira pela concretização dos ideais educativos democráticos e, formação de uma estrutura que, pelo conhecimento e intercâmbio de ideias e experiências deveriam colocar a educação brasileira num patamar mais elevado e produtivo.

O INEP publicou, em 1944, a primeira Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Em 1955, Anísio Teixeira foi seu diretor e fundou os Centros de Pesquisas Educacionais em diversas cidades, como São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Belo horizonte, Salvador e Porto Alegre. “O que Lourenço Filho instituiu e organizou, escreve Fernando Azevedo, dando-lhe sentido, forma e vida, Anísio Teixeira consolidou e desenvolveu...” (LARROYO,1974, p. 910).

A fala de Fernando Azevedo justificou-se pela concretização de um sonho, a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Anísio Teixeira, então Secretário da Educação e da Saúde da Bahia, fundou o Centro em 21 de setembro de 1950 no bairro da Liberdade, uma das áreas mais pobres e populosas de Salvador. O nome foi escolhido pelo governador da época, Otávio Mangabeira em homenagem ao educador baiano Ernesto Carneiro Ribeiro⁵.

⁵ Carneiro Ribeiro nasceu em Itaparica em 1839, foi médico, professor, linguista e educador, também reconhecido pela formação dos intelectuais brasileiros prestigiados, como Ruy Barbosa e Euclides da Cunha. Disponível em: Wikepedia. Acesso em 10.jul.2014.

3.2 Centro Educacional Carneiro Ribeiro

Anísio Teixeira autor e fundador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro interpreta a função da escola como:

[...] inversão econômica do mais alto vulto em edificações e equipamento e emprega massa de pessoal técnico e de serviço, numeroso e diversificado, em proporções superiores, sem dúvida, durante a paz, aos próprios serviços de defesa de um país. Em suas edificações, constitui um dos mais complexos conjuntos, neles incluindo-se os elementos da residência humana, dos serviços de alimentação e saúde, dos esportes e recreação, da biblioteca e museu, do teatro e auditório, oficinas e depósitos, sem falar no que lhes é privativo, ou sejam as salas de aulas e os laboratórios. A arquitetura escolar, por isso mesmo, inclui todos os gêneros de arquitetura. É a escola, em verdade, o lugar para aprender, mas aprender envolve a experiência de viver, e deste modo todas as atividades da vida, desde as do trabalho até as de recreação e, muitas vezes, as da própria casa (TEIXEIRA, 1964, p. 6).

Figura 1: Vista da Escola inserida em seu entorno.



Fonte: Biblioteca do CECR – Escola-Parque.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, constituía-se em um complexo educacional composto por quatro Escolas-Classe e uma Escola-Parque. Em 1950

apenas três escolas- classe haviam sido construídas e somente em 1964 a obra foi dada como finalizada.

As Escolas-Classes seriam destinadas a aprendizagem de um currículo tradicional escolar por meio de um projeto moderno. No outro turno, os alunos se dirigiriam à Escola-Parque, que trabalharia com a formação integral da personalidade e da preparação para a cidadania. A ideia é que as crianças vivessem em uma mini cidade, circulando pelos diversos prédios e equipamentos.

O modelo foi inspirado na observação de algumas instituições norte-americanas e principalmente no Sistema Platoon⁶, descrito a seguir:

O sistema Platoon se destina a satisfazer esses atuais requerimentos da escola moderna: adaptando uma forma moderna e mais flexível de organização da escola elementar e construindo edifícios que sejam especialmente adaptados aos fins dessa nova organização. O dia escolar é de seis horas, em duas sessões de três horas: das oito e meia às onze e meia da manhã e do meio dia e meia às três e meia da tarde. Os alunos são divididos em grupos ou "platoons". O currículo é dividido em: 1) Matérias fundamentais, isto é, leitura, escrita ortográfica, aritmética e língua, 2) matérias especiais: arte, música, desenho, trabalho manual, ciência, etc. Enquanto um grupo está estudando as matérias fundamentais (home-room-subjects), ao outro está sendo ministrado o ensino das matérias especiais (special subjects). De sorte que metade dos alunos que se acha nas salas comuns de aula (home-rooms), ao mesmo tempo que a outra metade se acha nas salas especiais. O dia escolar é dividido em quatro períodos de noventa minutos para o ensino das matérias fundamentais e doze períodos de trinta minutos para as matérias especiais. O número de salas depende do número de classes ou de alunos. Se, por exemplo, a escola tem vinte e quatro classes, isto é novecentos e sessenta alunos, ela deve ter dois platoons, de quatrocentos e oitenta alunos cada um. Isso requer doze salas ordinárias de aula (home-rooms) para o primeiro grupo de quatrocentos e oitenta alunos; e a distribuição dos restantes quatrocentos e oitentas, em salas especiais, pelas seguintes atividades: auditório, ginásio, música, arte, literatura, biblioteca, ciência, geografia, recreio e artes manuais (TEIXEIRA, 1968, p. 151-152).

A forma de organização do Centro de Educação Primária na Bahia foi muito semelhante ao do sistema Platoon, como pode-se observar no relato de Anísio Teixeira sobre essa sistematização:

Nesse centro, o dia escolar é dividido em dois períodos, um de instrução de classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas. O centro funciona como

⁶ Segundo o dicionário Michaelis, a tradução literal de *platoon* para o português é pelotão.

um semi-internato, recebendo os alunos das sete e meia da manhã e devolvendo-os às famílias às quatro e meia da tarde (TEIXEIRA, 1968, p. 129-130).

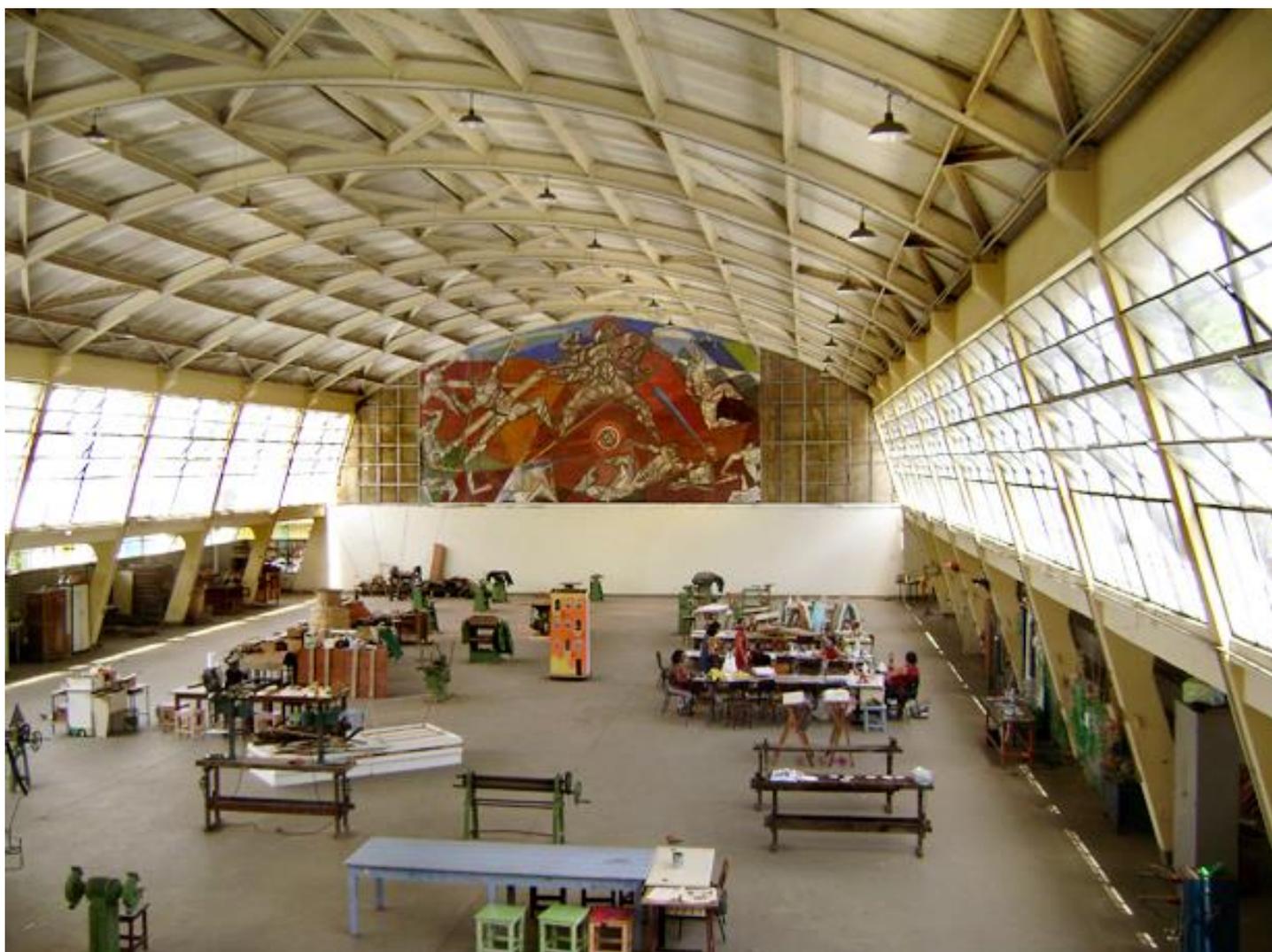
Apesar da semelhança na organização, observa-se que no Brasil houve um processo de ressignificação, elaboração e extensão da complexidade do projeto, visto que houve um aumento na carga horária e foram integrados ao currículo a atenção e os cuidados aos alunos, como: higiene, alimentação e saúde, como sua preparação para a cidadania.

Aqui no Brasil esse tipo de escola foi construído especialmente à crianças e adolescentes de classes baixas, excluídos, pertencentes a famílias que viviam a margem social, assim era preciso oferecer “tudo” a quem não tinha “nada” (CARDOSO, 2014, p. 11).

O Centro destacava-se pela sua estrutura arquitetônica e cada espaço era pensado pedagogicamente. Havia uma atenção grande para espaços amplos de encontro, convivência e lazer.

O projeto arquitetônico faz uma ruptura com os edifícios escolares antigos com os seus modelos de panóptico e sinóptico que eram inspirados nas prisões e são reflexo de uma cultura escolar que abraça o sentido de vigilância, disciplina e controle.

Podemos observar nas figuras 2, 3 e 4 que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro era um espaço pensado para ser mais que funcional, mas também bonito, alegre, com artes e cores. Isso não só proporciona um espaço agradável, mas da mesma forma um ambiente arejado, iluminado de verdadeira reunião. Para Anísio (1968, p. 135) são “espaços de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo”. Ele destacou que a arquitetura escolar devia combinar os aspectos da escola tradicional com os de oficinas, clubes, casas, comércios, restaurantes e teatros.

Figura 2: Setor de trabalho

Disponível em: <<http://cartografandobardireboucas.blogspot.com.br/2012/05/iconografia-diogenes-reboucas.html>>. Acesso em 14. jan. 2014 .

Dentro desta perspectiva, corrobora-se com as ideias de Antonio Vinão:

A escola é o espaço e o lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera “fluxos energéticos”. Com isso, quero dizer, mais uma vez, que o espaço educa. E que isso e lugar de diferentes maneiras e implica em várias questões (FRAGO, 2001, p. 77).

Anísio Teixeira deu uma enorme atenção ao projeto arquitetônico do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, estabeleceu uma parceria com o arquiteto Diógenes Rebouças e criou uma nova escola, nesta “arquitetura escolar encontram-se inscritas, portanto dimensões simbólicas e pedagógicas” (SOUZA, 1998, p. 123).

Em entrevista concedida à jornalista Maria Alice Junqueira Bastos para a revista AU (Arquitetura e Urbanismo), em 1986, Diógenes Rebouças declarou que [...] "todas as obras do plano educacional do Estado que eu fiz, todos eles, o Centro Carneiro Ribeiro, a escola-parque, apenas interpretei uma magnífica ideia que sugeria uma arquitetura sadia, modesta e séria, isso pelo programa".

O espaço escolar tem que ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade determinados discursos. No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. Mais ainda, a arquitetura escolar pode ser considerada, inclusive, como uma forma silenciosa de ensino (FRAGO, 2001, p. 155).

E foi isso que Anísio Teixeira realizou, o centro educacional era composto por quatro pavilhões divididos em dois setores: Escolas-Classes e Escola-Parque.

O conjunto lembra assim uma universidade infantil, com os alunos distribuindo-se pelos edifícios das escolas-classes (atividades convencionais de instrução intelectual) e pelas oficinas de trabalho, pelo ginásio e campo de esportes, pelo edifício de atividades sociais (loja, clubes, organizações infantis), pelo teatro e pela biblioteca (TEIXEIRA, 1968, p. 130).

Existia também a intenção de construir residência para cinco por cento do total de alunos, ou seja, moradia para duzentos alunos órfãos. "Tais crianças participarão de todas as atividades escolares como as demais, residindo, entretanto, no próprio centro" (TEIXEIRA, 1968, p. 132).

A intenção era que esses alunos, moradores do Centro, fossem elevados à categoria de hospitaleiros das demais crianças, evitando assim qualquer tipo de segregação.

Nunes (2009) ressalta que o funcionamento das Escolas-Classes tinha um grande apoio de um Setor de Currículo e Supervisão, que junto aos professores trabalhava as dificuldades das crianças e também as dificuldades didáticas apresentadas pelos docentes. Ela reitera que a organização pedagógica "ia na contramão das classes homogêneas que persistiam na escola brasileira. Instituiu-se a permanência da criança na escola por sete anos, abolindo-se a repetência escolar" (NUNES, 2009, p. 126).

Na Escola-Parque o agrupamento de alunos era realizado pela idade e pelas preferências, em turmas de vinte a trinta alunos, pelos diversos setores, destinados a realizar atividades diferenciadas. No setor de trabalho eram oferecidas artes aplicadas, como: desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria e flores. Já no Setor Socializante estavam disponíveis espaços para o grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja; no Setor de Educação Física e Recreação os alunos tinham acesso à jogos, a recreação e a ginástica; no Setor Artístico eram oferecidos cursos de música instrumental, canto, dança e teatro; por fim, o Setor de Extensão Cultural e Biblioteca era utilizado para estudo, leitura e pesquisa.

Figura 3: Escola- Parque: aspectos arquitetônicos



Fonte: BASTOS, Maria Alice Junqueira. A escola parque: ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos). Revista Arquitetura e Urbanismo, São Paulo, Ed. 178, jan. de 2009.

O arquiteto Nivaldo de Andrade Júnior (2011) escreveu um artigo sobre as edificações escolares de Anísio Teixeira e a arquitetura moderna na Bahia de 1947 a 1950, contendo detalhamentos da estrutura física do Centro Educacional, inclusive destacou a presença de obras de arte que acabavam por influenciar o dia a dia naquele espaço.

O Setor das Atividades de Trabalho, inaugurado por volta de 1955 – anos após o fim da gestão de Anísio na Secretaria de Educação e Saúde da Bahia –, corresponde a um imenso galpão de 125,00 m de comprimento por 31,00 m de largura, com estrutura formada por catorze arcos plenos de concreto armado e pé-direito de 9,35 m no ponto mais alto do arco. O acesso se dá através de uma rampa externa transversal ao edifício, dando acesso a um amplo hall (414 metros quadrados) que abriga três grandes painéis artísticos modernos, de autoria de Jenner Augusto, Carlos Magano e Maria Célia Amado, assim como o acesso aos sanitários e às duas gigantescas oficinas: a masculina, com 1.650,00 metros quadrados, à esquerda da entrada, e a feminina, com 1.237,50 metros quadrados, à direita da entrada. Na extremidade oposta ao acesso de cada oficina, outros gigantes painéis artísticos, de autoria de Carybé e Mário Cravo. Do mezanino existente sobre o acesso, os professores podem observar as crianças nas duas oficinas (ANDRADE JUNIOR, 2011, p. 31-32).

Figura 4: Vista do pavilhão principal



Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/inovacoes_at.html>. A
Acesso em: 28. jan. 2014.

Anísio Teixeira intitulou a construção do Centro como um ensaio possível de solução; em sua visão, era preciso estender o dia letivo a fim de oferecer às crianças de todas as classes sociais uma educação que possibilitasse aos estudantes grandes oportunidades de vida.

Nessa empreitada, segundo ele, era necessário, além de um novo tempo e um novo espaço organizado, ressaltar a necessidade de um novo currículo, um programa

novo e, com isso, um novo educador. Para tal, [...] “recrutou-se entre os normalistas do Estado para as escolas-classe de ensino convencional, recebendo os destinados às demais atividades treinamento especial, organizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos” (TEIXEIRA, 1968, p. 132).

Para cada vinte alunos havia um profissional habilitado. Os professores foram recrutados na capital baiana e no interior. Passaram por cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais na Bahia, no curso de Artes Industriais no Senai, no Rio de Janeiro, na divisão de Aperfeiçoamento do magistério do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Belo Horizonte, e alguns tiveram bolsas para estudar nos Estados Unidos da América do Norte (NUNES, 2009, p. 125).

Anísio comparou que os esforços para formar esse novo professor eram equivalentes ao preparo dos quadros de um exército moderno, ante uma guerra em curso, tamanha a dificuldade dessa modificação educacional.

O Centro Carneiro Ribeiro era destinado não somente a reproduzir a comunidade humana, mas erguê-la a nível superior ao existente no país. Nessa perspectiva, visava a oferecer à criança vivência em sociedade, atividades diversificadas, momentos de estudo e práticas de ações responsáveis, atividades completas com o objetivo de desenvolver o senso de responsabilidade em diferentes situações.

A escola tem pois de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, e ainda atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício de vida. Deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão enfim, útil, inteligente, responsável e feliz. Tal escola não é um suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência de vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança (TEIXEIRA, 1968, p. 131).

Para Nunes (2009, p. 127), a constituição do Centro Educacional Carneiro Ribeiro [...] “tratava-se de uma aspiração por justiça social num regime livre com a igualdade de oportunidades educativas”.

O sonho de Anísio Teixeira era que houvesse uma expansão de escolas do modelo do Centro de Educação Primária de Salvador. Isso não ocorreu, permanecendo somente por doze anos o Centro em funcionamento. Sendo finalizado pela descontinuidade dos governos e inúmeras outras dificuldades. Todavia, serviu de modelo e inspiração para implantação de diversos projetos de educação integral no país.

Para que a ideia se realize será necessário amadurecer o sentimento de que a justiça social somente será efetiva, num regime livre, com igualdade de oportunidades educativas, e que somente se há de concretizar com uma escola que ofereça ao pobre ou rico uma educação que os ponha no mesmo nível ante as perspectivas de vida (TEIXEIRA, 1968, p. 135-136).

Mesmo com o movimento de renovação de ensino, em 1960 a formação do indivíduo ainda era dada pela sua classe social e a educação continuava a ser para poucos. Como afirma Anísio Teixeira: [...] “toda educação escolar consistia na especialização de alguém, cuja formação já fora feita pela sociedade e em rigor pela ‘classe’ a que pertencia” (TEIXEIRA, 1968, p. 11).

Com o amadurecimento do movimento escolanovista, houve uma ruptura, e a educação a partir de então visava mais que a especialização de alguns indivíduos. Com a universalização da escola buscava-se a formação comum do homem e conseqüentemente sua posterior especialização.

Em um trecho de seu livro “Educação não é privilégio”, Anísio Teixeira apresenta os princípios e objetivos desta escola nova:

Há antes de tudo, uma transformação de conceito com a criação da nova escola comum para todos, em que criança de todas as posições sociais iria formar a sua inteligência, vontade e caráter, hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. Esta escola formava a inteligência, mas não formava o intelectual. O intelectual seria uma das especialidades de que educação posterior iria cuidar, mas que não constitui objeto desta escola de formação comum a ser, então inaugurada. Por outro lado, além dessa total inovação, que representava a escola para todos, a própria educação escolar tradicional - ao tempo existente - teria de se transformar para atender à multiplicidade de vocações, ofícios e profissões em que a nascente sociedade liberal e progressiva começou a desdobrar-se (TEIXEIRA, 1968, p. 12).

Anísio Teixeira defendia uma nova escola pública para a formação de todos os trabalhadores, visando à ação e não somente a palavras e exposições. Para ele:

A aprendizagem puramente verbal não era realmente aprendizagem e que, mesmo nos setores de pura compreensão ou de apreciação, somente através da experiência vivida e real é que a mente aprende e absorve o conhecimento e o integra em formas novas de comportamento (TEIXEIRA, 1968, p. 17).

Ele também criticava o arcaísmo da escola brasileira. O autor traçava um panorama das dificuldades vividas na educação naquele momento histórico:

Entre nós, o “professor” pode ser qualquer pessoa que saiba mais ou menos ler. Encurtamos o período das aulas, encurtamos os professores. Nessa escola brasileira tudo pode ser dispensado: prédio, instalações, biblioteca, professores...Somente não pode ser dispensada a lista completa de matérias. Qualquer das disciplinas tem de existir no currículo (TEIXEIRA, 1968, p. 20).

O Centro Carneiro Ribeiro foi para suas crianças e professores foi o palco das primeiras investidas de novos métodos de ensino preocupado com a centralidade na criança na aquisição e expressão do conhecimento e crescimento pessoal. O funcionamento do Centro em horário integral entendia a formação do aluno de forma ampliada, considerando o aluno em sua multiplicidade de recursos individuais. Anísio Teixeira, argumentava:

A escola primária que irá dar ao brasileiro este mínimo fundamental de educação [...] Por isso mesmo não pode se uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar de uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (TEIXEIRA, 1968, p. 35).

3.3 Experiências Escolares em Tempo Integral

O legado de Anísio Teixeira influenciou experiências de educação em tempo integral como a dos CIEPs, Centros Integrados de Educação Pública, que foram implantados nas décadas de 80 e 90 nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Idealizadas por Darcy Ribeiro e projetadas por Oscar Niemeyer, os CIEPs tiveram início na gestão do governador Leonel Brizola.

Darcy Ribeiro (1995, p. 2) defendia que:

Só uma escola nova, concebida com o compromisso de atender as condições objetivas em que se apresenta o alunado oriundo das classes menos favorecidas, educará o Brasil. Só uma escolarização de dia completo, com professores especialmente preparados e de rotina educativa competentemente planejada, acabará com o menor abandonado, que só existe no Brasil. Assim é porque só aqui se nega à infância pobre a escola que integrou na civilização letrada a infância de todas as nações civilizadas.

Esses centros foram criados com o objetivo de oferecer uma proposta pedagógica de educação integral e de tempo integral. Eram compostos por prédios com estruturas pré-moldadas, construídos em lugares de visibilidade estratégica.

Para Maurício (2004), o projeto dos CIEPs era semelhante a proposta de Anísio Teixeira, pois ofereciam atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal, porém a organização era diferente, pois tentava mesclar atividades escolares e outras atividades nos dois turnos e no mesmo espaço formal de aprendizagem.

Os CIEPs foram muito criticados por estudiosos em relação, mais uma vez, a descontinuidade de políticas públicas, por serem estigmatizados como escolas para crianças sem cuidados familiares ou semi marginalizadas. A questão da construção dos centros mereceu destaque porque

O fato dos CIEPS cumprirem uma função social no que se refere ao atendimento à demanda por escola pública em áreas carentes, não eliminou a faceta clientelista do projeto, revelado pelo critério de escolha das áreas a serem construídas, pelo excessivo número de CIEPs inaugurados em período pré-eleitoral e pela contratação de pessoal sem concurso (MAURÍCIO, 2002, p. 150).

Apesar dessas considerações, Cavaliere (2002) ressalta que o programa contribuiu por ter mexido com a cultura organizacional da escola, repensando a estrutura física, novos profissionais para desenvolver o trabalho e também a articulação da comunidade com a escola. Além disso impulsionou importantes discussões sobre a escola pública.

Na mesma direção dos CIEPs, surgiu o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente conhecido como CAICs e também intitulado de PRONAICA foi implantado no governo do Presidente Fernando Collor de Mello (1990 a 1992).

Suas ações ocorriam em consonância com os Programas da Assistência Social, Formação Profissional e Lazer, oferecidos às crianças e aos jovens. Tentava se afirmar como proposta pedagógica abrangente, articulada às ações de saúde, higiene, alimentação, cultura e lazer, entre outras atividades escolares. Entretanto recebeu inúmeras críticas, apresentando problemas de ordem operacional e financeira.

Em 2006, o governo de Marta Suplicy estabeleceu o Programa “São Paulo é uma escola” que realiza atividades extra curriculares de pós-escola nos Centros Educacionais Unificados, os CEUS e também em outros espaços da cidade. Esses espaços não atendiam apenas as escolas, mas também eram equipamentos públicos destinados a toda comunidade.

Em 2004, Gadotti em seu livro “Educação Integral no Brasil”, destaca essa experiência como modelo das Escolas Parques da Bahia. Descreve o funcionamento do programa em três turnos, aberto a semana toda, incluindo finais de semana, feriados e férias escolares. Ele também descreve os espaços oferecidos para a população compostos por:

[...] 14 salas de atividades no CEI (Centros de Educação Infantil-antigas creches), 10 salas da EMEI (Escolas Municipais de Educação Infantil), 14 salas de aula de EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), laboratórios de ciências, laboratório de informática, anfiteatro, 3 cozinhas, 3 refeitórios, 3 pátios internos, salas de recepção, sala de leitura, diretoria e secretaria, 3 piscinas, vestiários femininos e masculinos, quadra coberta e descoberta, telecentro, 3 ateliês, 4 estúdios, teatro, biblioteca, estação de rádio, sala de dança, ateliê de artes, sala para reunião do conselho gestor, padaria e pista de skate (GADOTTI, 2004, p. 05).

Esse Programa mantido pela Prefeitura Municipal de São Paulo, estava vinculado à Secretaria Municipal de Educação, articulando-se com as Secretarias de Esportes, Cultura e outras vinculadas ao Grupo de Trabalho Intersecretarial, o que potencializa a intersetorialidade das políticas públicas municipais, como também a constituição da rede de proteção social e os princípios da cidade educadora.

Outra proposta interessante foi a dos Ginásios Vocacionais, voltado para jovens de 11 anos em diante, é uma experiência significativa para educação no Estado de São Paulo de 1962 a 1969. Foi implantado em 6 unidades, uma na capital e as demais no interior do estado. Foi extinto pelos militares em 1969, com violência e prisões, pois estes acreditavam que a experiência era subversiva.

O modelo foi fruto de várias inspirações e experiências educacionais dentro e fora do país. Para Fontes (1999), o entendimento do que seria as classes experimentais teve início em um encontro realizado no Consulado Francês, em 1950. Nesta reunião o professor brasileiro Luis Contier foi convidado a fazer um estágio nas chamadas classes experimentais.

Após dois anos de estágio o professor trouxe para o Brasil a experiência que sensibilizou o diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e da Cultura, Professor Gildásio Amado que autorizou o funcionamento das classes experimentais no Brasil.

De acordo com Fontes (1999), as classes experimentais foram fundamentais para a criação em 1961 do que seriam os Ginásios Vocacionais.

Por meio do artigo 25 da Lei Estadual no.6052 de 03 de fevereiro de 1961, regulamentada pelo Decreto Estadual no. 38.643, art.302, de 27 de julho de 1961 foi criado o Serviço do Ensino Vocacional, SEV, que era responsável por impulsionar a organização e a estruturação dos Ginásios Vocacionais.

Nos Ginásios Vocacionais o ensino ginásial era estruturado em 4 anos e apresentava um currículo diferenciado, “o currículo era dividido em duas etapas de dois anos: a Iniciação Vocacional constituída por duas séries escolares, desenvolvidas em dois anos e o Ginásio Vocacional completo, constituído pelas quatro séries” (TAMBERLLINI, 1998, p. 80).

Além do ensino secundário, o Ensino Vocacional oferecia na capital apenas, cursos complementares, o curso noturno e o segundo ciclo do ensino secundário.

Os pais também participavam no processo educativo dos filhos, ministrando os cursos complementares que poderiam ser de: corte e costura, datilografia, marcenaria, entre outros.

Segundo Tamberllini,1998 o ensino almejava formar o jovem consciente que elabora o próprio processo de educação.

Para melhorar a aprendizagem foram desenvolvidas ainda técnicas de estudo conhecidas como “estudo do meio”, “estudo dirigido” e “trabalho em grupo”.

Infelizmente, algumas dessas políticas sofreram um processo de descontinuidade. Apesar disso, não resta dúvida das contribuições de Anísio Teixeira para educação, sobretudo no que se refere a luta em prol da amplitude desse tempo em seu sentido mais amplo como podemos observar adiante.

Percebe-se que a expansão do horário escolar é uma das características marcantes na escola de tempo integral.

A ideia de democracia educacional defendida por Anísio Teixeira, sustenta a ampliação dos tempos e espaços escolares, frisando não apenas o atendimento digno e justo de crianças e adolescentes. Teixeira não apenas lutava contra a pobreza material, mas contra a pobreza política, conforme diz Nunes (2001, p. 10):

Qual magnitude da pobreza brasileira? Aprendera, na primeira metade da sua vida, que a pobreza não é só a destituição dos bens materiais. É também a repressão do acesso às vantagens sociais. Não é só fome! É também segregação, degradação, subserviência, aceitação de um Estado avassalador e prepotente. A pobreza brasileira era também, e no mesmo grau de importância da pobreza material, a pobreza política. O seu contrário emergia no horizonte dos direitos humanos e civis: a cidadania organizada.

Anísio Teixeira (1968, p. 36) frisava a necessidade de [...] enriquecer o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábito de vida real, organizando a escola como miniatura da sociedade, com toda gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e artes”.

Em sua obra o autor valorizava a escola integrada ao seu meio. A citação abaixo apresenta sua aspiração da escola:

Tal escola com horários amplos, integrada no seu meio e com ele identificada, regida por professores provindos das suas camadas populares mais verdadeiras, percebendo salários desse meio, será uma escola reconciliada com a comunidade e já sem o caráter ora dominante de escola propedêutica aos estudos superiores ao primário. Esta será a escola fundamental de educação comum do brasileiro, regionalmente diversificada, comum não pela uniformidade, mas pela sua equivalência cultural (TEIXEIRA, 1968, p. 36).

Mais que uma educação em tempo estendido, o autor enfatizava também a educação integral, como pode-se observar a seguir:

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada-ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar em seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação; hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de

consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem (TEIXEIRA, 1968, p. 78).

Para o autor a escola primária precisava ser integral e de tempo integral. Ainda se faz muita confusão a respeito desses dois termos, pois é muito difícil separar as duas ideias, elas se complementam. Como educação integral entende-se a formação do aluno de forma ampliada, considerando o aluno e todas as suas múltiplas inteligências; como educação em tempo integral considera-se o horário estendido para a formação desses alunos.

Anísio Teixeira explica esta concepção de escola e afirma que acima de tudo a escola primária deveria oferecer:

[...] a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não podendo limitar suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral (TEIXEIRA, 1957, p. 109).

É importante destacar a contribuição do autor para a construção da concepção de uma educação integral e em tempo integral. Esta refere-se em prol não só da amplitude do tempo escolar, horas complementares ao tempo da escola, mas também de uma educação completa, multidimensional, que contempla não apenas os aspectos pedagógicos mas tantos outros que são imprescindíveis para a formação humana.

Diante desse panorama histórico demonstra-se no capítulo seguinte o estudo de caso de uma escola estadual de tempo integral na cidade de Sorocaba.

4 O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL – ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

[...]nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo de prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (TEIXEIRA, 1968, p. 63).

Nesse capítulo é apresentado o Programa Ensino Integral- Escola de Tempo Integral do Governo do Estado de São Paulo, baseado em documentos oficiais, afim de contextualizar a estrutura desse programa. De forma a suportar a compreensão do estudo de caso subsequente.

O programa apresentado, não foi a primeira experiência de educação de tempo integral realizada pela Secretaria do Estado de São Paulo que sempre foi um grande laboratório de políticas neoliberais⁷.

Em 1988, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo instituiu o regime de trabalho denominado jornada única. De acordo com essa jornada de trabalho, o professor seria alocado em uma única escola, em regime de 40 horas semanais, das quais 26 horas eram dedicadas às atividades com alunos, e 14 horas às atividades relacionadas ao preparo das aulas. O aluno ficava com uma jornada diária de seis horas, que seriam complementadas com aulas de artes e educação física. O regime de jornada única instituiu ainda, em cada escola, um professor coordenador para o Ciclo Básico, responsável por organizar o trabalho dos professores e promover a articulação e a integração com as terceiras e quartas séries do então chamado ensino de primeiro grau.

Já em 1989, o governo do estado de São Paulo instituiu o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). Este programa foi instituído através do

⁷ De acordo com Demévil e Levy (2007), O neoliberalismo é uma nova fase do capitalismo, que se impôs a partir do começo dos anos 1980. Considerando seus traços mais gerais nos países do Centro, como nos Estados Unidos e na Europa, destacam-se três características: uma dinâmica mais favorável da mudança tecnológica e da rentabilidade, a criação de rendas a favor das classes mais abastadas, e a redução da taxa de acumulação. Essas políticas, inseridas num contexto da globalização da economia e da influência de diversos organismos internacionais exercem e vem exercendo uma influência significativa nas políticas educacionais brasileiras, definidas por um viés economicista, pela lógica do mercado e pelos métodos de avaliação em larga escala. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico.

Decreto no. 25.469 de 7 de Julho de 1986, e tinha como objetivo de “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e propiciar oportunidades educacionais iguais a todas as crianças do Estado”. O decreto estabelece uma formação integral contemplando “aumento da escolaridade e do tempo de permanência na escola, aliado a medidas relacionadas à nutrição, higiene e saúde, preparo para o trabalho e a vida são condições necessárias para a formação integral da criança”.

Na sua formulação já antecipava uma política articulada e como pode-se observar no artigo segundo: “O Programa será desenvolvido através das Secretarias de Estado e, prioritariamente, pelas Secretarias da Educação, Promoção Social, Saúde, Relações do Trabalho, Cultura e Esportes e Turismo, coordenado pela primeira”.

Para fazer funcionar o PROFIC, a escola contava com uma estrutura de atividades (biblioteca, laboratório, quadras) e profissionais especializados (assistente sociais, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas, fisioterapeutas).

Em 1991 o programa passou a funcionar plenamente, incluindo todas as classes do 1º. Grau. Segundo (Marques, 1997) É exatamente nessa época que as taxas de aprovação e evasão são quase zeradas.

A experiência representou uma forte importância em oferecer vivências e também a garantia dos direitos dos alunos, os quais eram negados pela sociedade. Mesmo com aspectos positivos levantados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas o projeto chegou ao fim sob decisão exclusiva da Secretaria de Educação.

Em 1998 O Governo do Estado de São Paulo implementou o projeto das “escolas-padrão” que foi instituído como parte do Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, no governo de Luiz Antonio Fleury Filho (1991 a 1994).

A ideia síntese dessa reforma de ensino se expressa no termo “escola-padrão. O termo “padrão”, advertem os formuladores da política, nada tem a ver com a padronização ou enrijecimento burocrático. Ao contrário, o sentido de “escola padrão está associada ao “padrão de qualidade”. E dentro desse sentido, qualidade abrange a estrutura da escola, seu funcionamento e resultado de trabalho. (MARQUES, 1997, p. 49)

Tinha como norteador o princípio da autonomia em duas perspectivas, pedagógica e administrativa. A secretaria sugeria uma complementação pedagógica que contava com apoio pedagógico e enriquecimento curricular.

A carga horária, nessas escolas, foi estendida passando a ter seis horas aulas diárias, era sugerido uma complementação pedagógica que contava com apoio pedagógico e enriquecimento curricular.

Os professores da “escolas-padrão” contavam com jornada de trabalho diferenciada, menor número de aulas com alunos, e também com o regime de dedicação exclusiva que garantia o benefício de 30% a mais no salário.

O projeto foi considerado inviável por seus custos e também por criar rivalidade pela situação diferenciada entre as escolas da mesma rede.

Através da Resolução da SE no. 89 de 9 de Dezembro de 2005 o governo do Estado de São Paulo instituiu o Projeto de Educação Integral, esta resolução foi complementada pela Resolução da SE no. 7 de 18 de Janeiro de 2006 que trouxe a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. Esse projeto foi estruturado em oficinas de contraturno, como observa-se em seu texto:

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.

Essa proposta não resultou em grandes avanços, principalmente de ordem organizacional e pedagógica. Esse cenário apontou a necessidade de se repensar o modelo e redesenhar o papel da escola. Com isso, em 4 de janeiro de 2012 foi instituído, pela Lei Complementar n. 1.164, o Programa de Ensino Integral; em dezembro do mesmo ano, o programa sofreu alterações significativas pela Lei Complementar n. 1.191, a partir dessa regulamentação o programa surgiu como:

[...] alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas possibilidades, amplie as perspectivas de auto realização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente (SÃO PAULO, 2012, p. 7).

Por essa nova proposta, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo apresentava um novo modelo pedagógico e também um novo modelo de gestão.

Segundo as diretrizes do Programa, o Ensino Integral teve, além de uma significativa mudança pedagógica e de conteúdo curricular, uma transformação no formato da carreira do professor e na sua relação com a comunidade escolar.

Nesse contexto, o ensino integral:

[...] tem como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da lei, podendo o Ensino Integral ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio (BRASIL, 2012, p. 1).

O programa Ensino Integral tem como principais aspectos:

1. Jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada;
2. Escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação;
3. Infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e;
4. Professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar (SÃO PAULO, 2012, p. 13).

O programa apresenta alguns diferenciais com relação aos profissionais envolvidos. Primeiramente, a implantação do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), na qual os professores e equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenadores) se comprometem a prestar quarenta horas semanais de trabalho, garantindo que não desempenhem quaisquer atividades remuneradas no período de funcionamento da escola. Isso permite uma maior proximidade com os educandos e com toda a comunidade escolar.

Para o programa, esse tempo ampliado de dedicação dos profissionais possibilita uma maior:

[...] presença educativa dos docentes e o desenvolvimento do conhecimento e habilidades dos alunos [...] a equipe escolar pode ampliar as melhores condições para o cumprimento do currículo, enriquecendo e diversificando a oferta das diferentes abordagens pedagógicas. Tempo aplicado também para o aprimoramento da formação dos profissionais, para o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino e de abordagens de avaliação e recuperação da aprendizagem dos alunos (SÃO PAULO, 2012, p. 11-12).

Em segundo lugar, o estabelecimento da Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), permite que a equipe receba a gratificação que corresponde a 75% em seus vencimentos. Tal remuneração também é computada nos cálculos de décimo terceiro, férias e nos proventos da aposentadoria.

Por fim, a composição da equipe é estruturada por designação, realizada por processo seletivo que considera o perfil de cada profissional; todos passam por uma entrevista, uma dinâmica e também é verificada a sua assiduidade nos anos anteriores.

Conforme exposto na Lei Complementar n. 1.191, de 28 de dezembro de 2012, em seu artigo 3º.:

§ 4º - A permanência nas designações aos integrantes do quadro de pessoal das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral será disciplinada em regulamento e estará condicionada à aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas das atribuições desenvolvidas nas escolas e ao atendimento das condições estabelecidas no artigo 1º desta lei complementar.
§ 5º - A cessação da designação dos servidores elencados no § 1º deste artigo poderá ocorrer a qualquer momento, caso não estejam correspondendo à atuação específica do Programa Ensino Integral.
§ 6º - Os docentes, titulares de cargos e/ou ocupantes de funções-atividades, que não permanecerem na unidade escolar do Programa Ensino Integral, serão removidos e/ou transferidos para a unidade escolar mais próxima (BRASIL, 2012, p. 3).

A questão salarial em um primeiro momento, parece ter grande valia, mas ao analisarmos, é oferecido apenas a uma minoria, a um grupo seletivo de professores que fazem parte desse projeto, excluindo uma grande parcela de professores que continuam com seus salários extremamente baixos.

Para Carvalho (2014), o Estado com essa atitude acaba “instituinto, nas escolas, de tal forma, o “princípio da competição” como instrumento regulador da qualidade do sistema escolar”.

Nesta perspectiva, frisa Ramos (2008)

“[...] ao individualizar a valorização e torná-la mérito de alguns professores, já se estava, de antemão, sendo freada a possibilidade de efetivação da dimensão simbólica da valorização da docência (em termos de resgate de prestígio, de respeito ao professor em geral etc)” (RAMOS, 2008, p. 121).

Sob este aspecto, Freitas (2007) defende a ideia da constituição de uma política nacional global de valorização e profissionalização dos educadores, o que repercute como condição para uma educação básica emancipatória, além da prioridade que deve ser dada

[...] como política pública de Estado, à formação inicial, à formação continuada e às condições de trabalho, remuneração e carreira dos profissionais da educação, ou seja, o estabelecimento de uma política de formação dos educadores que defina as licenciaturas nas Universidades como o lócus de formação dos profissionais da educação básica, possibilidades para a formação continuada como condição para o aprimoramento pessoal e superação profissional dos educadores e a garantia da qualidade de vida e trabalho, pela definição do piso salarial nacional, da carreira, da progressão e do aprimoramento do exercício profissional no espaço de trabalho (FREITAS, 2007, p. 43).

Monlevade (2000, p. 77) expõe que os professores não têm uma relação direta de trabalho para o capital, pois são assalariados de fundos públicos, onde, por definição, não se geram lucros nem mais valia. No entanto, são atores muito ativos na luta de classes e nos processos políticos de evolução da sociedade. Nesse sentido, fica evidente o papel estratégico da educação como paradigma de transformação das relações sociais existentes, e os educadores, como atores importantes no processo, são afetados por políticas públicas cada vez mais reguladoras do seu trabalho, impedindo sua valorização social e profissional.

4.1 Concepção do modelo pedagógico

Na construção do modelo pedagógico do programa, quatro princípios educativos fundamentais foram eleitos, afim de orientar a constituição de suas metodologias, sempre como referência a busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente. Este modelo pedagógico está apoiado nos seguintes fundamentos:

4.1.1 Pedagogia da Presença

A Pedagogia da Presença é focada no vínculo entre professor e aluno, tal proximidade constrói uma relação de qualidade, recíproca, possibilitando uma verdadeira socialização, resultando assim uma melhora no ensino aprendizagem.

Segundo Costa (1994, p. 23):

Fazer-se presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldade pessoal e social. A presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objetivo maior desta pedagogia. Ela é a força que pulsa no coração daquela "ciência árdua e sutil" à qual homens como Antonio Makarenko dedicaram inteiramente as suas vidas.

A palavra presença no domínio dessa pedagogia, apresenta um conteúdo de relação muito amplo e abrangendo em seu cerne sentimentos de afeto, ternura, compreensão, doação e aceitação.

4.1.2 Quatro Pilares da Educação para o Século XXI

Segundo o Relatório de Jacques Delors (2000), existem pelo menos quatro eixos norteadores da educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, caracterizam-se por contemplar questões cognitivas, assim como questões do relacionamento humano. Os dois primeiros Pilares remetem a questões mais específicas sobre processo de produção de conhecimento, enquanto os outros encerram uma dimensão mais ligada à consciência e ao resgate do ser humano.

Para o mesmo, "a educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele." (p. 89).

Os pilares permeiam a discussão de uma política de melhoria da qualidade de educação, trazendo o aluno em sua totalidade, do cognitivo ao ético, do estético ao técnico, do imediato ao transcendente.

4.1.3 Educação Interdimensional

A educação interdimensional é a proposta pedagógica que procura articular os fins e os meios da ação educativa, visando tornar real a expectativa do relatório de Delors à Unesco. Segundo Costa (1994) esta proposta baseia-se numa visão do homem, do mundo e do conhecimento consistente com as exigências dos novos tempos.

A educação Interdimensional defende que a escola não se coloque apenas como transmissora de saberes, mas sim como impulsionadora do reconhecimento do ser humano como um todo, atuando no equilíbrio das dimensões que o constituem. A proposta interdimensional dedica especial atenção à visão integral dos sujeitos, já que essas dimensões são postas como estruturadoras do ser humano. Todavia, a interdimensionalidade não estaria ligada apenas a representação dessas quatro dimensões no processo educativo, mas ao desafio de integra-las, valorizando cada uma na sua essência.

4.1.4 Protagonismo Juvenil

O Protagonismo Juvenil sustenta o modelo e é foco das ações da escola; ele é o “processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social” (BRASIL, 2012, p. 2).

Uma das principais funções sociais do projeto é acolher os jovens que nela estão ingressando, dando a eles condições de não apenas preservar as realizações do passado e do presente, mas, principalmente, partindo do existente, aprimorá-lo. Há uma relação necessária entre os sonhos e as realizações humanas com a responsabilidade de se evitar, com as ações educativas, que os jovens de toda uma geração percam a capacidade de sonhar (SÃO PAULO, 2012, p. 18).

O termo protagonismo juvenil refere-se à capacidade dos jovens participarem e influírem no curso dos acontecimentos, exercendo um papel decisivo e transformador no cenário da vida social. Segundo Costa (2000), ao exercer o protagonismo o aluno interessasse sobre os problemas de nosso tempo, exercendo assim uma participação consciente dos adolescentes em atividades ou projetos de

caráter público, que podem ocorrer no espaço escolar ou na comunidade: campanhas, movimentos, trabalho voluntário ou outras formas de mobilização.

Sobre os aspectos desses modelos pedagógicos não pode-se deixar de atentar-se sobre este modelo que demonstra a proposta estadual em função dos interesses das classes dominantes.

Por traz da metodologia do construtivismo e das pedagogias do “aprender a aprender”, o conhecimento escolar acaba sendo dispensável. Segundo Carvalho (2014, p. 129)

O conhecimento escolar já não importa aqui, mas o desenvolvimento das características cognitivas e afetivas dos indivíduos, que são características do tipo de “conhecimento tácito”, defendido pelas tendências pós-modernas. A educação, nesta perspectiva, seria a porta de entrada para a integração à sociedade do conhecimento, que depende única e exclusivamente do desenvolvimento individual dos sujeitos. Por isso o ensino destinados a formar sujeitos aptos a integrar a sociedade contemporânea estaria voltado a promover o desenvolvimento das habilidades e competências individuais, afim de torná-los autônomos “para gerenciar a própria educação”.

Dessa maneira a escola acaba mais uma vez, segundo Brandão (2009, p. 97) a “perder seu foco específico” que é de uma instituição criada para fornecer condições para que os alunos adquiram conhecimentos e habilidades escolares necessários o exercício pleno da cidadania na vida moderna, além de ser um espaço de socialização secundária.

4.2 Atividades Diversificadas

4.2.1 O Projeto de Vida

A produção do Projeto de Vida diz respeito a práticas e atividades a que devem convergir as ações educativas e consiste em um:

[...] documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral (BRASIL, 2012, p. 02).

Nesse processo, o aluno traça objetivos e planos para alcançar seu sonho. Um professor o orienta em todas as etapas, desde sua construção e durante seu aprimoramento. Com isso, o educando acaba aprendendo mais sobre si, sobre técnicas de gestão de projetos e também expande sua visão de mundo.

O *Acolhimento* marca a primeira etapa do Projeto de Vida quando os alunos que iniciam na escola são recepcionados por um grupo de jovens que já passaram pela experiência de estudar no Ensino Integral. Eles vivenciam dinâmicas e atividades que despertam nos novos estudantes “valores e as bases para a sua formação como cidadão autônomo, competente e solidário” (SÃO PAULO, 2012, p. 22). Nesse momento, os alunos esboçam seus primeiros rascunhos do Projeto de Vida que vai ser trabalhado em todo o percurso escolar, inclusive em aulas específicas.

4.2.2 Os Clubes Juvenis

Os alunos participam também dos Clubes Juvenis, que são espaços destinados à prática do protagonismo juvenil; a partir de seus interesses os alunos se reúnem para a criação ou lazer, além do exercício do convívio e das práticas de organização.

Os grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos, com apoio dos professores e da direção da escola e a tutoria processo didático pedagógico destinado a acompanhar, orientar o projeto de vida do aluno, bem como propiciar atividades de recuperação, se necessário (BRASIL, 2012, p. 2).

4.2.3 As Eletivas

Outra metodologia do programa que chama atenção são as disciplinas eletivas que são componentes da parte diversificada. Como defende a diretriz do programa.

Devem promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do Núcleo Comum. Considera a interdisciplinaridade enquanto eixo metodológico para buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas do conhecimento (SÃO PAULO, 2012, p. 29).

As eletivas ocupam um lugar central, pois oferecem ao aluno um momento de aprofundamento dos estudos dentro da área que mais lhe agrada. Com isso, ele pode

desenvolver diferentes linguagens e participar efetivamente da construção do seu próprio currículo.

Essas disciplinas são apresentadas aos alunos por meio de uma ementa organizada por grupos de pelo menos dois professores de áreas diferentes. Após apresentação dessas ementas, os alunos escolhem a disciplina que querem cursar relacionadas a seus interesses e ao seu Projeto de Vida. Esse processo é realizado semestralmente.

Além disso, essas disciplinas têm como objetivo a socialização e a integração de alunos de diferentes anos/séries.

4.2.4 A Orientação de Estudo

Também está inserida na matriz curricular do programa a Orientação de Estudos. Pressupondo que ao aprender a estudar o aluno adquire a autonomia que é primordial ao seu desenvolvimento, a Orientação visa a desenvolver o hábito de estudo.

O ato do estudo envolve diferentes práticas de linguagem, que precisam ser desenvolvidas também como conteúdos de ensino e é aqui que se instaura objetivo central da atividade complementar de Orientação de Estudo (SÃO PAULO, 2012, p. 31).

4.2.5 Atividades Experimentais

Os alunos do Programa de Ensino de tempo Integral também participam de atividades experimentais e em laboratórios, desenvolvendo sua alfabetização científica.

As aulas experimentais contribuem para a melhoria do desempenho dos estudantes proporcionando-lhes a oportunidade de manipular materiais e equipamentos especializados no ambiente do laboratório, comparar, estabelecer relação, ler e interpretar gráficos, construir tabelas dentre outras habilidades e, desta forma, construir seu conhecimento a partir da investigação com práticas eficientes (SÃO PAULO, 2012, p. 32).

Essas aulas práticas são desenvolvidas em espaços adequados como podemos observar na figura 5. Esses espaços, tem como premissa ser ambientes férteis de aprendizado e de construção de conhecimento científico.

4.2.6 Avaliação e Nivelamento

A avaliação é um grande destaque no programa, vem com o intuito de pensar a escola, sua finalidade e também sua função social, nos termos de uma proposta pedagógica que se desenvolve enquanto processo contínuo, capaz de balizar não só o desempenho do aluno no percurso do trabalho cotidiano, como também o desenvolvimento da instituição escolar.

A avaliação como instrumento para melhorar o processo educacional e como elemento qualificador das aprendizagens, tem que ser uma das prioridades das políticas educacionais em todos os níveis de ensino e em especial, nos programas destinados a ampliar os tempo e espaços de permanência do aluno na escola (SÃO PAULO, 2012, p. 22).

A escola utiliza três tipos de instrumentos: a avaliação por disciplinas realizadas pelos professores da própria instituição; a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) que é organizada e enviada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a Avaliação Diagnóstica do Ensino Integral (ADEI) que é uma avaliação específica organizada também pela Secretaria de educação para as escolas que participam do Programa Ensino Integral.

Na perspectiva de avaliação, esses instrumentos são utilizados como norteadores do planejamento educacional, caminhando para além da verificação de aprendizagem; seu objetivo é potencializar a relação de ensino e aprendizagem. Dentro do programa a avaliação expressa valores, crenças e posicionamento político-ideológico dos avaliadores. O compromisso político e o saber técnico do professor que darão sustentação para a tomada de decisão a favor de qualificar a sua ação de ensinar, a favor desse aluno que tem necessidade de aprender (SÃO PAULO, 2012, p. 24).

A avaliação neste contexto, propõe o acompanhamento da aprendizagem do aluno em caráter individualizado; se as aprendizagens das habilidades e competências não foram desenvolvidas no tempo esperado, essas são realmente garantidas por meio dos Nivelamentos.

O processo de Nivelamento consiste na análise dos dados, indicadores e informações obtidos nas avaliações diagnósticas de cada aluno; a partir disso, realiza-se um agrupamento dos alunos conforme habilidades e competências que eles ainda precisam desenvolver.

O plano de nivelamento é um instrumento elaborado para subsidiar e orientar as ações do nivelamento da escola, a partir dos relatórios dos resultados apresentados na Avaliação de Entrada. Toda a equipe escolar deve se organizar em torno do trabalho de nivelamento (SÃO PAULO, 2012, p. 27).

Em todas as etapas do nivelamento busca-se o pensar sobre as hipóteses e causas; existe um posicionamento investigativo e, a partir disso, proposição de ações reparadoras, além das definições de ações que estimulem a corresponsabilidade dos educandos com seu processo de aprendizagem.

Não apenas o modelo pedagógico é diferenciado no programa, mas também existe um modelo próprio de gestão, com instrumentos específicos (planos e programas de ação) para “acompanhar e monitorar o trabalho pedagógico e formular planos de formação continuada para a equipe escolar” (SÃO PAULO, 2012, p. 34).

Os Planos de Ação adotam o ciclo de metodologia do PDCA⁸, visando a buscar resultados eficazes e confiáveis nas atividades e na organização. Já os programas de ação são:

Registro individual, que socializado com a equipe gestora permite a definição conjunta das atribuições de cada profissional, com atividades detalhadas a partir das estratégias e ações do Plano de Ação e relacionadas à sua atuação. Assim, um dos objetivos da construção do Programa de Ação é alinhar a atuação do profissional às diretrizes do Programa Ensino Integral. (SÃO PAULO, 2012, p. 47)

Com isso, todo o modelo de gestão do ensino integral utiliza-se de múltiplos instrumentos de gestão, refletindo e almejando o alcance da missão da escola.

Vale ressaltar que não necessariamente um modelo processual, de origem empresarial, deva apresentar a mesma eficiência ao ser aplicado em um ambiente educacional.

Assim, é limitado compreender a gestão escolar apenas como responsável pela realização eficiente dos objetivos institucionais da escola. Sua decomposição em diferentes âmbitos de atuação, o financeiro, o administrativo e o pedagógico, pode ser útil do ponto de vista analítico, mas fragmenta o complexo processo dessa gestão. Corre-se o risco de não visualizar a influência da gestão escolar nos diferentes aspectos que constituem o cotidiano da escola e a instituição em sua totalidade. (KRAWCZYK, 1999, p. 117)

⁸ O Ciclo de Deming, *Plan/Do/Check/Act*, significa: planejar, executar, verificar e agir. Fonte: Info Escola: navegando e aprendendo.

As escolas possuem um papel mais amplo na sociedade do que as empresas; assim, métodos empresariais podem ser adotados no ambiente escolar, porém sempre considerando a cultura e o ambiente especificamente escolar.

5 ESTUDO DE CASO

O mundo

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas. — O mundo é isso — revelou —. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo (GALEANO, 2002, p. 11).

Este quinto capítulo destina-se à apresentação da análise da pesquisa empírica, realizada a partir de observações e entrevistas de diversos atores de uma escola estadual participante do Programa Ensino Integral na cidade de Sorocaba. Da luz de cada pessoa, de sua singular fogueira, cada um contribuiu com seu ponto de vista e com sua experiência escolar. Os depoimentos foram gravados e depois transcritos integralmente e colocados nos apêndices desse trabalho. No total foram quinze pessoas que participaram dessa pesquisa, dentre eles: quatro alunos, dez professores e um coordenador.

Cada relato ajudou para a reflexão sobre a vivência de uma educação integral e em tempo integral diferenciada. Com eles podem-se captar a subjetividade dos participantes e compreender de uma melhor maneira o contexto estudado.

Essas falas permitem compreender, que toda e qualquer instituição escolar, promove e perpetua a sua identidade própria, permeada por várias identidades singulares, e que estas juntas formam uma combinação única que revelam as características educacionais, culturais e sociais da escola e de seu entorno.

A partir dos aspectos legais e históricos colhidos durante todo o trajeto desse trabalho e, tendo como base a colaboração das concepções de diferentes participantes desse projeto, retoma-se, nesse momento, as hipóteses levantadas para que sirvam de suporte à pesquisa de campo e possam focá-la favoravelmente.

Na pesquisa qualitativa, existem diversos métodos de coletas de dados. Nesse trabalho utilizou-se a técnica de entrevista oral com os alunos, que segundo Minayo (2000) tem como objetivo central da entrevista recolher informações através dos

atores sociais. Pelas entrevistas coletou-se indícios do modo como cada um deles percebe e significa sua realidade e levantou-se informações consistentes e descritivas os principais aspectos de sua vivência escolar e das singularidades desse programa.

A análise dessas entrevistas foi embasada também em Thompson (1988), para ele a história oral transcende o campo historiográfico tradicional: a história oral é algo tão revolucionário que suas implicações transbordam da história para outras áreas de atuação humana. Ela promove a remoção das barreiras entre historiadores e público leigo, apaga as fronteiras entre instituições de ensino e comunidade, rompe o distanciamento entre professores e alunos.

O autor aponta que a tradição oral foi a primeira espécie de história, que somente no século XIX deixou de ser considerada pelos historiadores. Diversas sociedades reservavam espaço para a existência de indivíduos que se dedicavam especificamente a memorizar e transmitir os conhecimentos históricos.

Já com os professores realizou-se em uma reunião de trabalho pedagógico coletivo o Grupo Focal, que contou com a participação de dez professores e também com o coordenador pedagógico da instituição escolar.

O grupo focal é um tipo especial de grupo em termos de finalidade, número de participantes, composição e procedimentos. O objetivo de um grupo focal é ouvir e coletar informação. Trata-se de um modo de se compreender melhor como as pessoas pensam ou se sentem em relação a algum tema, produto ou serviço. Os participantes são selecionados por terem algumas características em comum relacionadas com a temática do grupo focal (KRUEGUER; CASEY, 2000, p. 4).

Bourdieu (1997, p. 701) fala da difícil tarefa de escutar aquilo que os mesmos estigmatizamos ou desconsideramos. Para isso, utilizamos, como principal instrumento de coleta de informações, o grupo focal, considerado como uma ferramenta utilizada para aprender as interações sobre determinado tópico de interesse do pesquisador.

A técnica do grupo focal foi aplicada durante uma reunião coletiva de trabalho pedagógico. Com anuência do coordenador pedagógico da instituição, se configurou num momento muito rico, no qual dez professores se posicionaram sobre o programa estabelecendo as principais diferenças entre a escola tradicional regular e a escola de tempo integral. Foram levantados em grande maioria aspectos positivos do programa, mas também alguns pontos que podem ser melhorados.

5.1 A Experiência da Escola Estadual

A Escola Estadual⁹ pesquisada, foi a primeira da cidade de Sorocaba a aderir ao Programa Ensino Integral-Escola de Tempo Integral do Governo do estado de São Paulo. Está localizada na região oeste cidade. Apesar de não estar em um bairro carente, recebe alunos de diversos contextos e de diferentes bairros da cidade. Por este motivo, sua comunidade escolar é bastante heterogênea composta por famílias de diferentes níveis socioeconômicos.

Primeiramente a escola aderiu ao Projeto Escola Integral instituído pela Resolução da SE no. 89 de 9 de Dezembro de 2005. Nessa primeira experiência, a partir do ano de 2007, o tempo de permanência dos alunos na escola foi estendido e o currículo foi incrementado com Oficinas Curriculares no contraturno escolar.

Para isso, não houve adequações na estrutura física e nem formação específica para os professores que iriam lecionar nas oficinas: estas lhes eram atribuídas apenas de acordo com o tempo de experiência docente e diplomas. Foi uma proposta imediatista, com oficinas que repetiam a rotina escolar do período da manhã, trazendo apenas uma grande carga horária e práticas de reforço escolar relacionado às dificuldades específicas e baixo rendimento dos alunos no desenrolar do processo de aprendizagem. Muitos alunos literalmente pulavam o muro da escola para fugir da rotina e da monotonia das horas de permanência num espaço sem recursos, atrativos e atividades diversificadas.

Ficou patente, então que a proposta de Escola em Tempo Integral não conseguiu cumprir com seus objetivos de transformação social e de bom desempenho escolar. Tanto é verdadeiro que em 2012 a Escola Estadual teve uma média de 0,6 no Índice do Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo (Idesp), figurando na lista das três unidades com as mais baixas médias do estado.

Em texto jornalístico publicado por Souza (2012, p. 2), alguns alunos denunciaram as péssimas condições da escola, elencando como problemas a mudança frequente de gestores, o excesso de faltas de professores resultando em muitas aulas vagas, a infestação da escola por pombos, entre outros. Muitos estudantes abandonaram a escola nesse período.

⁹ A escola estadual escolhida para o desenvolvimento do estudo de caso, localiza-se no interior do Estado de São Paulo, na cidade de Sorocaba.

Na perspectiva de melhorias, em 2013, a escola novamente aderiu ao Programa Ensino Integral agora reformulado pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. De acordo com as informações oferecidas pela equipe gestora a nova adesão levou a escola a encarar uma grande mudança. Primeiro houve uma adaptação estrutural: foram investidos 577 mil reais na unidade, que passou a contar com salas temáticas, sala de leitura, informática, além de adequação e melhoramento da quadra poliesportiva, ampliação e reforma do refeitório. Até então, o refeitório era improvisado com algumas mesas e bancos no pátio, após esta obra ele passou a ser um espaço delimitado com paredes e janelas de vidro, passando a ser um ambiente mais salubre e adequado para as refeições dos alunos.

De acordo com o depoimento de alguns entrevistados a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo deu um grande apoio na implementação do Programa, porém toda a manutenção desse espaço ampliado tem que ser mantida com a mesma verba das demais escolas. Não há qualquer tipo de complemento e ou repasse de uma verba diferenciada para conservar as melhorias realizadas nas escolas.

A seguir, houve uma alteração na equipe escolar: a equipe gestora foi substituída, todos os professores que quiseram permanecer passaram por uma entrevista a fim de observar se o perfil do profissional era adequado para atender às demandas do programa. Do grupo original, apenas dois professores continuaram na escola, porém no ano seguinte não deram continuidade ao trabalho e foram transferidos para uma escola próxima.

A reorganização estrutural apresentou à comunidade uma escola em novo formato: nova gestão, expansão do tempo escolar, do espaço multidisciplinar, diversidade de práticas, docentes preparados para atuar de modo interativo. Os primeiros reflexos se fizeram sentir no número de matrículas (231 alunos atualmente) integração dos alunos entre si, ação conjunta de professores, reconhecimentos dos pais.

5.2 Aspectos sobre Educação Integral elencados na Pesquisa a partir da análise das entrevistas e do Grupo Focal

5.2.1 Sobre tempos

*O despertador
 O despertador é um objeto abjeto.
 Nele mora o Tempo.
 O Tempo não pode viver sem nós, para não parar.
 E todas as manhãs nos chama freneticamente como
 um velho paralítico a tocar a campainha do atroz.
 Nós é que vamos empurrando, dia a dia,
 Sua cadeira de rodas.
 Nós, os seus escravos.
 Só o poetas
 os amantes
 os bêbados
 podem fugir por instantes
 ao Velho...Mas que raiva dá no Velho quando
 encontra crianças a brincar de roda
 e não há outro jeito senão desviar delas a sua
 cadeira de rodas!
 Porque elas, simplesmente, o ignoram...*

Mario Quintana

Quando se fala em educação de tempo integral, a palavra tempo está muito presente e repete-se constantemente. Para muitos ela passa a ser sinônimo de uma jornada escolar ampliada, de um tempo ampliado. Mais do que isso é composta além da ampliação de tempos, mas também de espaços e de oportunidades educativas que estão sendo disponibilizadas a muitas crianças nos últimos anos. Uma encruzilhada de problemas surge desse pensar como: O que entendemos por ampliação de tempos educativos? Ampliar a jornada significa estender os conteúdos? Resultando assim em um mais do mesmo? Qual a qualidade desse tempo? Qual a quantidade desse tempo? Ele é suficiente? Ele é excedente? Ampliar o tempo significa automaticamente ampliar as aprendizagens? Esse processo está assegurado numa relação simples de causa e efeito?

Ao primar por uma educação em tempo integral acredita-se que essas questões devem ser muito discutidas e aprofundadas. A intenção aqui não é definir, conceituar, mas sim elaborar pensamentos esticando a experimentação. Segundo (DELEUZE, 1992, p. 23) “Um conceito não exige apenas um problema a partir do qual se refaça ou substitua conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas que se alie a outros conceitos coexistentes”.

Como poeticamente trata Mario Quintana (1997), o tempo é diferente para as pessoas na forma que as atingem. Muitos professores citaram o tempo em seus depoimentos com diferentes posições como podemos observar:

A professora 1 desabafa: [...] *“para nós, ficar as oito horas numa carga completa com 32 aulas atribuídas numa jornada de 40 horas, é muito pesada, é desgastante, nós temos um tempo aí muito intenso, então ele é desgastante fisicamente e mentalmente, isso precisa ser revisto”*.

Quando se pensa em experiências em educação integral, logo vem a cabeça o exemplo de algumas escolas internacionais, que possuem o horário estendido há muito mais tempo que o Brasil. Segundo artigo *“Quantas horas as crianças ficam na escola ao redor do mundo?”* publicado em 2013 pela redação da revista eletrônica Mundo Ovo: nos Estados Unidos o horário escolar geralmente vai das 8h ou 8h30 às 15h ou 15h30; nas escolas francesas o horário é das 8h45 às 16h30 com pausa pro almoço de 90 a 120 minutos; na Coreia do Sul, os alunos ficam das 8h às 16h. Na escola pesquisada que faz parte de um programa estadual as crianças entram às 7h e saem às 16h e tem um intervalo de menos de uma hora de almoço. Como se pode observar a jornada é maior do que todos os exemplos citados. A luz das teorias apresentadas, das experiências observadas e dos textos lidos, o horário escolar brasileiro em torno de 8h diárias é muito extenso. Ele é estruturado desta forma para atender as famílias, pensado principalmente na questão assistencialista. Não priorizando o foco no bem-estar dos alunos, bem como suas necessidades.

Intenso, essa foi a palavra frequentemente utilizada pelos professores e na fala da professora acima é colocado como adjetivo do tempo. No dicionário Michaelis intenso significa 1. Em que há muita tensão; 2. Que se manifesta em alto grau e 3. Forte, enérgico, veemente.

Na fala do Professor 9, a palavra volta a aparecer [...] *“eu acredito que a palavra que resume a escola de ensino integral é a intensidade, bem como a amiga disse, é extremamente intenso”*, assim como a fala da Professora 10 que diz: [...] *“...de fato é um trabalho intenso e a intensidade tem seus pontos positivos, mas também tem seus pontos negativos”*.

De acordo com a professora 4, o tempo é muito aproveitado e não há espaço para as janelas, termo comumente utilizado para descrever os intervalos de tempo entre uma aula e outra: [...] *“a gente fica aqui de segunda a sexta-feira das sete às quatro e meia da tarde e a gente não para. A gente não tem uma hora que a gente*

fala que não tem aula e agora vou descansar, não de jeito nenhum, a gente sempre tem coisa para fazer”.

A professora 5 diferencia a rotina do tempo integral com a da escola tradicional: [...] *“é coisa que você não tem tempo na escola regular, você quer fazer coisas diferentes mas não tem esse tempo e espaço”.* Ela argumenta que o tempo e o espaço possibilitam um planejamento mais elaborado e diversificado.

A professora 8 exclama: [...] *“falta tempo na verdade!”.* Para ela mesmo com uma carga horária estendida ainda falta tempo para realizar alguns trabalhos.

Já o coordenador pedagógico traz outra posição sobre o tempo: [...] *“O fator tempo é decisivo sim, não apenas para o aluno aprender, pois ele está mais exposto a escola, mas o professor também consegue se ver muito mais enquanto professor...”*

A fala do coordenador pedagógico da instituição traz não apenas a visão da aprendizagem dos alunos, mas também o tempo para o professor se avaliar e aprofundar seus conhecimentos e conteúdos de sua profissão. Para ele esse é um dos diferenciais quando se fala da experiência do Programa.

Os alunos trazem um parecer diferente sobre o tempo, como cita Mario Quintana eles simplesmente o ignoram, ao serem perguntados sobre o que eles acham de ficar na escola por mais tempo eles responderam:

Aluna 1 [...] *“eu estou acostumada, já estou aqui há três anos, mas é muito legal ficar com as pessoas porque eu não me sinto tão sozinha. Eu acho tédio ficar em casa aqui eu gosto de fazer as aulas, ficar com as minhas amigas”.*

O aluno 4 traz uma fala interessante: *“cansa, mas o recreio se você ficar descansando não cansa tanto. E também não pode dormir tão tarde para você acordar essas horas...agora eu já acostumei”.*

Nos pressupostos da teoria de Einstein o tempo é relativo. Essa frase se encaixa bem nesta perspectiva, pois os participantes da pesquisa manifestaram-se de forma diferente. Uns achando que o tempo é demasiado, outros achando que o tempo é pouco e os alunos demonstrando outra visão do tempo, um tempo de encontro do outro. Convergindo com a ideia de Alexsandro dos Santos Machado, em seu texto *“Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da educação integral”*, no qual o autor considera:

Que o tempo da educação Integral seja de uma textura constituída em encontros almados, imersos em um Kairós Corpóreo, vivenciados na alegria do encontro com o outro. Porque afinal de contas, o que

queremos é aprender juntos, (re) conhecendo possibilidades de vidas em todas as suas dimensões, descobrindo novas e duradouras formas de sermos felizes (apud MOLL, 2012, p. 275).

A citação complementa a fala dos alunos e professores sobre a intensidade e o fortalecimento dos vínculos estabelecidos com as pessoas na educação de tempo integral.

5.2.2 Estrutura, Materiais diversificados e uso das TICs

“Toda proposta que investe na introdução das TICs na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor, em especial em sua condição socrática” (DEMO, 2008, p. 2).

Durante a pesquisa destaca-se a diferença de estrutura que a escola pesquisada possui em relação as escolas tradicionais. A instituição conta com: salas temáticas, laboratório de informática e ciências, espaço de leitura, os alunos e professores dispõe de matérias diversificados e acessíveis, bem como as TICs¹⁰. Para além dos materiais, é possível observar que a utilização desses recursos, já estão incorporados no planejamentos e rotina dos professores.

Figura 5: Laboratório de Ciências



Fonte: foto da autora

¹⁰ Conhecidas como Tecnologias de Informação e Comunicação correspondem a todas tecnologias que interferem ou mediam os processos informacionais ou comunicativos das pessoas.

O laboratório é claro funcional e organizado. Parte do material ilustra a sala e a ocupação do espaço permite a interação dos alunos com os recursos disponíveis para o aprendizado da área.

Figura 6: Sala de Artes



Fonte: foto da autora

A sala de artes apresenta uma estética motivadora – cores, possibilidade de movimentação do mobiliário, recursos variados e de fácil acesso, enfim elementos facilitadores para a criação e expressão do aluno.

A fala do professor 2 reforça essa observação: [...] *“Mas o que eu gostei em si do programa é que dispõe de material para os professores, para a gente estar trabalhando com eles, você ter acesso ao computador, eles têm acesso à internet, tem computador para todo mundo, eu acho que isso é um diferencial ajuda bastante na programação das aulas[...]”*

A escola dispõe além de aparelhos de som e televisões, lousas interativas presente nas salas de aula e laboratórios e 120 notebooks para os alunos, ambos com acesso à internet.

Figura 7: Sala temática de Matemática e armário móvel para notebooks

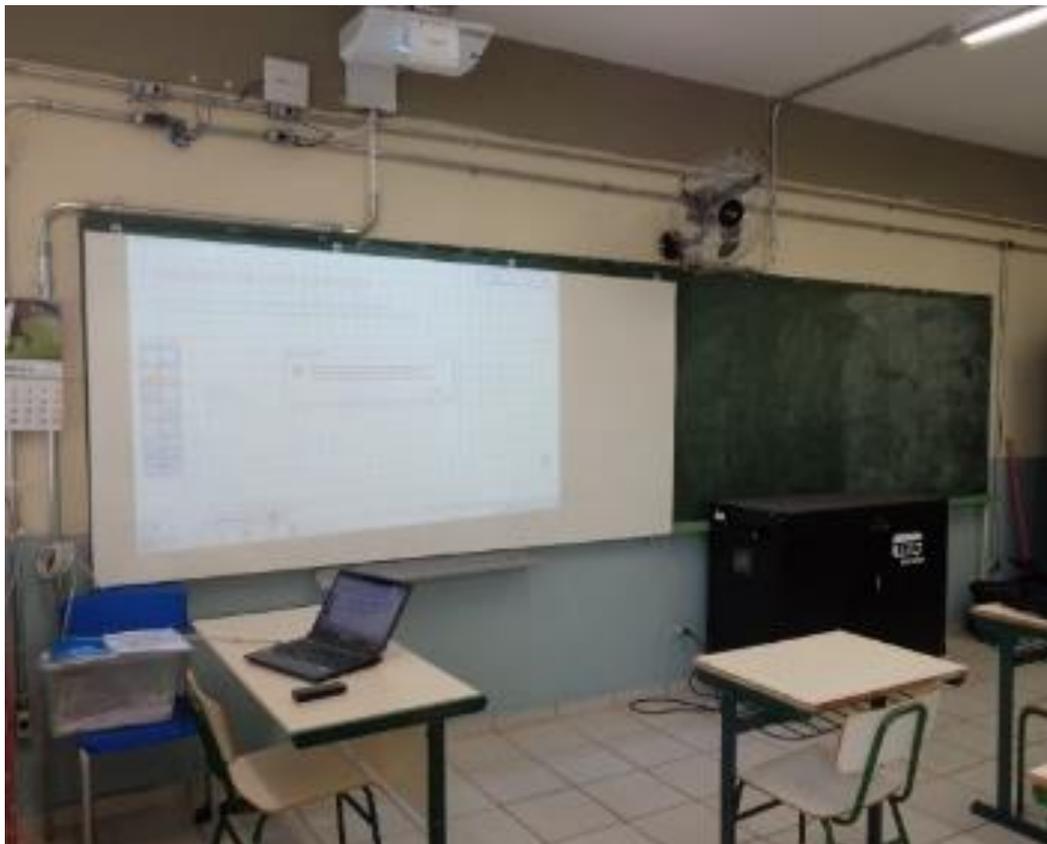


Fonte: fotos da autora

Racionalidade para preservação e manutenção cuidadosa do equipamento.

A Professora 8 afirma: [...] “O que me chamou atenção aqui, diferencial das outras escolas, foi o modo de preparar aula, de pensar a aula e o material disponível. Porque em história eu sempre falava eu quero uma sala que eu tenha uma TV e um Vídeo Cassete e agora eu tenho a minha disposição internet, tem a lousa digital e então quando eu estou explicando um fato eu já puxo na hora e na hora de preparar eu já preparo com o texto que eu quero por, com o vídeo que eu quero e isso me ajudou muito, o material disponível é muito rico então eu estou dando aula e de repente tenho uma ideia eu sei que eu posso descer que tem o material disponível”.

A lousa digital ou interativa apontada pelos professores é utilizada para comandar o computador direto da área de projeção. Nada mais é que uma tela grande, sensível ao toque, que permite que os professores implementem suas aulas com: vídeos, imagens diversas, ferramentas didáticas, jogos, atividades interativas e também dispõe de acesso imediato a internet.

Figura 8: Lousa Digital/ Interativa

Fonte: foto da autora

Os alunos valorizam muito a questão do uso das tecnologias, ao serem perguntados sobre o assunto eles apontaram a importância da pesquisa. Segundo o aluno 1: [...] *“Tem sido legal né, os professores podem fazer uma aula a gente pode ir ali pesquisar as coisas.”*, para o Aluno 3: [...] *“A gente faz algumas pesquisas nos notebooks e depois a professora deixa um tempo pra você mexer no que você quiser, daí é legal”*.

O aluno 2 explica: [...] *“Ah eu acho bem legal! Porque enjoa ficar só escrevendo né, aí quando o professor fala em pegar os notebooks todo mundo fica feliz né e aí fica pesquisando uma coisa diferente, cada hora é uma coisa, você vai entrando nas coisas. E assim quando está com o notebook todo mundo quer terminar mais rápido, porque quando termina pode fazer outra coisa e isso até ajuda porque a aula rende mais e eu acho bem legal!”*

Mais que materiais disponíveis percebemos na fala tanto de professores e alunos que esses materiais são realmente muito utilizados no cotidiano escolar. Além de possibilitar um aprofundamento das aulas é respeitado também a curiosidade e a

individualidade dos alunos quando os professores fazem um acordo e disponibilizam um tempo para pesquisas livres.

Além do material disponível percebe-se na fala dos professores e gestão o apoio e a atenção dada aos professores como podemos observar na fala do Professor 9: [...] *“Com relação ao material didático é fora do comum, nunca trabalhei numa escola que tivesse essa disposição do material e se não tiver, eu chego para minha PCA ela vai atrás, chego para o coordenador e ele tenta”*.

PCA é a abreviatura de Professor Coordenador de Área. A escola possui três professores que orientam as áreas de: matemática e ciências, ciências humanas e códigos e linguagens. A professora 4 descreve o papel da PCA: [...] *“Eu como PCA tenho que procurar assistir aula das minhas professoras, ajudá-las, acompanhar nas dificuldades, nos problemas que elas enfrentam, tenho que fazer reuniões com elas individuais [...]”*.

5.2.3 Currículo Integrado e Partes Diversificadas

O conceito de educação integral traz a ideia de uma educação com responsabilidades ampliadas, envolvendo dimensões: cognitivas, emocionais e societárias. Com isso, é necessário modificar o currículo e ampliar as responsabilidades dessa proposta de educação integral.

O verdadeiro currículo integrado não se organiza em práticas distintas entre conteúdos curriculares convencionais obrigatórios e atividades diversificadas, separadamente, como se podia observar na experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Na Escola Estadual pesquisada o currículo é integrado, pois não existe essa diferenciação, o currículo é pensado para a educação integral e de tempo integral, no qual matérias obrigatórias(tradicionais) se mesclam com as matérias diversificadas e ambas auxiliam na aprendizagem e no desenvolvimento integral do aluno, evidenciado no anexo A, que traz a matriz curricular do programa.

Trata-se de uma proposta que tem um caráter integracionista de educação à medida que não separa o conhecimento acumulado pela humanidade na forma de conhecimento científico, daquele adquirido pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais. Por essa razão, possibilita uma abordagem da realidade como totalidade, permitindo um cenário favorável a que todos possam ampliar a sua

leitura sobre o mundo e refletir sobre ele para transformá-lo no que julgarem necessário.

O coordenador pedagógico traz questões sobre o currículo muito relevantes. Ele expande essa concepção de currículo e propõe aos professores o pensar e a responsabilidade de se repensar esse currículo dentro da escola, adequando-o e organizando esses pensares. Para ele, é importante considerar uma análise pontual: *“Tem questões também do integral que a gente precisa pensar, o integral para cada faixa etária. É adequado um determinado tipo de currículo para os anos finais do ensino fundamental? Esse currículo que nós temos ele é adequado? O currículo eu não estou falando só da matriz, eu estou falando também da forma como é composta as horas, a forma como são direcionadas as atividades, são coisas que a gente precisa pensar, são coisas que a gente precisa apontar por que não serão apontadas por mais ninguém, a não ser a gente mesmo. Somos nós os responsáveis por pensar qual é o melhor modelo de ensino de ensino integral, nós temos uma política pública que pensa pra gente, só que nós precisamos fornecer instrumentos mais adequados pra eles pensarem, precisamos de mais reflexões”*.

A parte diversificada da escola conta com as aulas de: Projeto de Vida, Clube Juvenil, Tutoria, Eletivas. Como seu nome diz elas são os diferenciais desse currículo e são muito citadas pelos alunos e professores.

Para a Professora 5: [...] *“O que eu acho vantagem do tempo que a gente fica aqui nessa escola, são as partes diversificadas, a gente tem as práticas de matemáticas, as práticas de ciências, as eletivas, que são disciplinas que você trabalha em dupla de professores, existe uma troca muito interessante, muito legal, cada um dando uma sugestão do que fazer[...]”*

O aluno 3 descreve essa diferenciação do currículo: *“Eu acho bem diferente das outras escolas, porque tem aulas diferentes e dá pra você aprender muito sobre o seu projeto de vida, por causa disso é muito diferente a escola por causa que tem aula de projeto de vida, tutoria, clube juvenil que só os alunos fazem e isso é muito mais legal que as outras escolas”*.

5.2.3.1 Projeto de Vida

O aluno 3 resume o Projeto de Vida como: *“O projeto de vida a gente estuda ou fala sobre o projeto de vida de cada aluno e também faz desenho”*. É possível

observar em sua fala que a denominação projeto de vida está tão incorporado para ele que ao explicar ele acaba usando o nome do projeto.

Para a professora 6 as aulas de projeto de vida possibilitam “[...] *recuperar os valores perdidos no tempo(...) e também faz com que eles pensem e planejem o futuro e eles morrem de medo de pensar no futuro, a maioria deles não querem nem saber de pensar em como vai ser o futuro, alguns falam: _Ah não sei, eu acho que nem sei se vou ter futuro, vou morrer, a única coisa que eu tenho certeza que eu vou morrer. Mas a gente faz com que eles planejem esse futuro*”.

A Professora 7 complementa a fala da colega e diz: “*O que me chama atenção nessa escola são as disciplinas diversificadas, o projeto de vida como a outra professora falou, é muito legal, tem aluno que chega aqui sem nem saber que tem que pensar em alguma coisa pro futuro e a gente vê mudança, nós que estamos aqui há dois anos vimos muitas mudanças, assim como também tem aqueles que não mudam e continuam com o mesmo comportamento, mas a gente vê muita mudança*”.

O aluno 1 descreveu o seu projeto de vida e como chegou a essa escolha: “*Bom foi assim, é que eu gosto de nadar eu fico maravilhada com as coisas que estão lá no fundo e coisa e tal. Ai eu decidi ser Bióloga Marinha e esse é meu grande sonho, estar assim em contato com as coisas as plantas e é muito legal*”.

O aluno 2 afirmou que o projeto de vida é uma das suas matérias favoritas: “*Eu gosto bastante das aulas diferenciadas, uma das minhas preferidas é projeto de vida. Porque a professora fala bastante coisa para gente, as vezes a gente chora, porque realmente toca o coração, faz a gente refletir, faz a gente melhorar.*”

É interessante observar alunos tão novos refletindo sobre o futuro e traçando metas para eles. Muitas vezes escuta-se os adolescentes questionando o porquê de estudar certos conteúdos, essa matéria diversificada esclarece esse percurso para chegar em determinado aprendizado e faz o aluno se auto avaliar e conhecer mais de si mesmo, pensando nas suas áreas de interesse e em onde quer chegar.

5.2.3.2 Clube Juvenil

Observar a dinâmica do clube juvenil e foi surpreendente. Todos os alunos da escola dividem-se de acordo com seus interesses e isso se dá de forma organizada. Existem clubes de: Canto e Música, Treinamento Desportivo, Lendo e fazendo Arte-

Pintura, No mundo dos Nets, Escrevendo o Futuro- Blog e Pequenas ideias, grandes negócios.

Depois dessa divisão, de uma forma autônoma os alunos fazem um planejamento dessas aulas, solicitam o material com antecedência para a equipe gestora e desenvolvem as atividades.

Para o aluno 4: *“O clube juvenil é feito pelos os alunos e os alunos escolhem tipo um tema e vai ser a aula. Eu estou no “Arte Ataque” tem um programa que chama “Arte Ataque” e ai nós fazemos uns vídeos, uns trabalhos e desenhos”.*

Segundo o aluno 1, a escola: *“tem bastante coisa pra gente fazer tipo clube juvenil, pra gente perder a vergonha e ir se envolvendo com os alunos é muito legal e eu gosto”.*

Nesses momentos os alunos além de se socializarem com os alunos de outras salas conforme cita o aluno 1, eles vivenciam o protagonismo, bem como a rotina dos professores: planejando as aulas, preparando os materiais e pensando qual a melhor estratégia para tornar interessante o aprendizado para as demais pessoas envolvidas na atividade.

5.2.3.3 Tutoria

Baseada na Pedagogia da Presença, focada no vínculo professor e aluno, a tutoria é utilizada para estreitar as relações entre professores e alunos.

O aluno 4 relata resumidamente e com muito propriedade como é a tutoria. Para ele o aluno [...] *“escolhe um professor pra você conversar com ele do que eu você quiser, nós falamos sobre projeto de vida e sobre tudo que vai acontecer na escola.”*

A professora 7 descreve a tutoria como pode-se observar, falando sobre a sua primeira impressão sobre essa dinâmica: *“A questão da tutoria também, que a gente nunca ouviu isso em outras escolas, no começo a gente ficou com medo, ai como é que eu vou fazer, eu vou fazer papel de psicóloga e eu não tenho essa formação, mas não é assim, é aquela conversa para saber o que está acontecendo, porque está indo mal em tal matéria, porque você está indisciplinado, alguns alunos são arredios, eles são ariscos, mas tem aqueles que as vezes perguntam: _Professora, você não vai chamar para a tutoria individual? O ano passado a gente tinha esse momento*

individual, esse ano mudou, a gente faz um trabalho em grupo, cada professor tem no máximo vinte alunos, mas eles querem e eles tem a necessidade de ter essa conversa individual. Isso é bem legal também”.

A equipe gestora também realiza a tutoria com um grupo de alunos, os alunos que escolhem seu tutor de acordo com a afinidade com o adulto, como demonstra o aluno 4: [...] *“A minha tutora é a professora de geografia eu escolhi ela porque eu acho ela muito legal e eu gosto dela”.*

5.2.3.4 Orientação de Estudos – Nivelamento

Nesse momento alunos de diferentes anos são agrupados de acordo com a sua dificuldade em determinado conteúdo, independentemente da série/ano que se encontra.

A orientação de estudos não é citada pelos alunos na entrevista e é lembrada apenas por uma professora no grupo focal.

Segundo a professora 6: [...] *“O que eu acho interessante também na parte diversificada, nas orientações de estudos, quando a gente faz a separação, o Nivelamento deles, que eles aproveitam muito mais quando eles estão nessa separação do que quando eles estão com aquela turma na aula de orientação, eles aproveitam mais e querem aprender muito mais então a parte diversificada eu acho que eles se interessam mais pela escola do que pelo currículo comum”.*

5.2.3.5 Eletivas: não são uma aula normal

A eletiva é o componente da parte diversificada mais comentado por alunos e professores.

O aluno 4 descreve sucintamente como é a eletiva: [...] *“A eletiva é quando os professores eles montam um tema também e os alunos entram, você pode escolher três alternativas”*

Segundo a descrição da Professora 5: [...] *“as eletivas, que são disciplinas que você trabalha em dupla de professores, existe uma troca muito interessante, muito legal, cada um dando uma sugestão do que fazer”.*

A Professora 7 completa: [...] *“Outra coisa que eu acho muito bacana é a questão das eletivas, toda quarta-feira nós temos essas aulas, saímos daqui acabadas, porque é muita loucura, mas é legal porque nesse momento nós temos contato com todos os alunos, então por exemplo, eu trabalho com sextos e sétimos, mas no dia da eletiva eu trabalho com todas as séries: sexto, sétimo, oitavos e nonos, então você acaba conhecendo todos os alunos e isso é muito legal”*.

A aluna 2 traz sua opinião sobre a eletiva: [...] *“Eu gosto da eletiva porque a gente se diverte e não é uma aula normal, aí é engraçado porque a gente está com os alunos e todas as séries se misturam aí não é só as mesmas pessoas”*. Como pode-se observar na fala além do elogio a essa aula a aluna também ressalta a convivência com os alunos de outras salas. Ao ser questionada o porquê de não ser uma aula normal ela completa: [...] *“Porque é uma aula que você escolhe, os professores escolhem uma nova matéria, tipo eu faço teatro porque eu gosto de teatro, daí o professor de artes ele também é apaixonado e ele cria uma base daquilo que ele gosta de fazer daí ele passa pros alunos para não ficar só nas matérias básicas daí tem muitas diferentes. Aqui na escola tem de linguagens, que é um blog que a escola faz, tem uma que é produção pra você tipo montar uma loja e daí eles apresentam virtualmente no blog que é pra você criar coisinhas para fazer em casa, tipo marca texto essa coisa, é bem legal; a que eu faço de teatro, a de música para aprender a tocar um instrumento, tem bastantes diferentes eu não sei dizeres qual são todas. Mas é bem legal, a tutoria eu gosto, que é quando a gente conversa com outro professor que a gente confia aqui da escola e eu acho que as que mais me marcam são essas, essas que eu prefiro”*.

O Aluno 4 descreve o que é a eletiva: [...] *“A eletiva é quando os professores eles montam um tema também e os alunos entram, você pode escolher três alternativas. Eu estou no de lendo e fazendo pintura, a gente lê alguns livros e poemas, e fazemos desenho. Nós vamos fazer uma pintura em tela nessa semana. Diferente é o jeito que são as aulas, lá na minha outra escola que eu estudava era só aula, aqui é aula, você conversa com seu professor é legal. Eu gosto mais daqui*.

A Professora 8 comenta a sua experiência com as eletivas: *“no início quando eu entrei aqui, no primeiro bimestre, eu não entendia a eletiva de jeito nenhum, eu falava não está dando certo, eu não consigo fazer nada eu não consigo passar e agora eu estou entendendo melhor, eu estou com uma parceira legal também e a gente está conseguindo desenvolver essa aula, e eu acho que os alunos estão aproveitando*

bastante quando encontra no corredor eles perguntam o que tem que trazer para a aula”.

A presença das partes diversificadas está enraizada na cultura escolar e possibilita uma clara compreensão da comunidade escolar sobre a função pedagógica dessas disciplinas. Ressalta-se que a participação dos alunos e professores na construção da grade escolar é muito bem recebida independentemente de seu conteúdo em si, ou seja, além do efeito educativo dessas disciplinas a discussão em torno delas contribui para o maior engajamento e motivação dos sujeitos participativos.

5.2.4 Formação dos Professores e Instrumentos Formais

[...] há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela deve estar voltada às demais instâncias, afim de que sejam fortalecidos os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática (KRAMER, 1989, p. 197).

A fala da Professora 4 remete a essa formação em serviço, como podemos analisar, para ela: [...] *“Assim agora a gente tá vendo que este ano a gente está com mais propriedade, ano passado a gente já tinha um pouco de insegurança, ficava na dúvida, pisava em ovos, esse ano a gente está mais com os pés no chão, e eu acredito com o passar do tempo, dos anos, a experiência que a gente vai adquirindo muda a nossa vida profissional, mesmo que a gente saia daqui pra dar aula em outra escola que não seja integral a gente já adquiriu hábitos, já está incorporado algumas maneiras, alguns olhares da gente ver a nossa aula que a gente não vai perder isso, a gente já assumiu já incorporou mesmo”.*

Para a professora 3: [...] *“a nossa parte pedagógica esse convívio essa troca essa ajuda entre os colegas, isso tem sido muito importante. Eu tenho crescido muito profissionalmente, eu acho que o objetivo do integral é esse mesmo, é trabalho, é trabalho, mas é como as colegas falaram é tudo registrado, no papel e tem como observar onde estão as falhas e o que está sendo de ganho para nós também e cada vez é tentar fazer o melhor mesmo e isso tem modificado muito a minha vida, olhando a escola tradicional para a escola integral é um ganho muito grande”.*

O coordenador pedagógico entende que o projeto permite: [...] “se rever o tempo todo”. Segundo ele o tempo é responsável por isso: “*Eu dou uma aula e eu sei quando a aula não foi legal e eu tenho a possibilidade de apontar quais foram os entraves nela e rever e refazer né. Então nós ficamos um tempo muito grande aqui e isso permite que eu pense melhor sobre o meu fazer. Isso é muito, muito, muito rico quase que a gente não tinha isso na escola comum, regular, de cinco horas. O fator tempo é decisivo sim, não apenas para o aluno aprender pois ele está mais exposto a escola, mas o professor ele consegue se ver muito mais enquanto professore e aí a gente tem uma coisa muito bacana que é o professor se enchendo de novo, de conteúdos de uma profissão. Historicamente o fazer do professor foi esvaziado, o professor apenas era um sujeito especialista. Hoje vendo o trabalho destes professores aqui, acompanhando eu vejo claramente o quanto esses profissionais estão crescendo em competências profissionais, desde do tratamento didático a conteúdos, a filtros, a crítica sobre o currículo, o que que é um indicador, qual a crítica que a gente faz encima de um indicador, como que uma avaliação nos ajudam ou como elas são ineficientes em determinadas dimensões, como eu mudo meu olhar sobre perceber fenômeno do ensinar o aluno. Tudo isso na verdade que está acontecendo com os professores dentro do modelo integral e especialmente nessa escola são grandes revoluções, são grandes transformações desses sujeitos e quem está vivendo não sentiu isso quem está no meio desse furacão não se percebeu ainda, por que não se percebeu, porque está no meio do processo a partir do momento que nós fizemos o distanciamento e nos olharmos a gente vai ver o grau de crescimento, o salto qualitativo que nós tivemos, é impossível nos nós olharmos o crescimento agora nós só vamos fazer isso quando a gente distanciar nosso olhar, isso são coisas muito positivas que o integral traz”.*

Já a Professora 1, acredita que o tempo não é o único fator, para ela: “*De fato isso é o que eu mais gosto aqui o tempo todo nós estamos pensando sobre o nosso fazer, mas isso se deve a criação de instrumentos formais que nos obrigam a fazer isso, a gente tem todo um programa que ele veio com algumas orientações e ao longo desse processo a escola que tem descoberto esses caminhos, tem criado esses instrumentos para que a gente reflita sobre o próprio trabalho, a todo momento a gente tem indicador, tabela, tem todo um planejamento, hoje em dia documentado, tem muito a se fazer, que tem feito com que a gente o tempo todo possa refletir. Então eu não atribuo os ganhos em relação a nossa prática docente apenas ao tempo, o tempo*

já existia antes, e o que eu ouço falar eu não trabalhei em escola integral, que as coisas não eram tão organizadas, eram divididas de uma maneira diferente. E aqui não, aqui eu acho que a gente tem instrumentos para avaliar o trabalho, instrumentos formais que a gente tem que escrever, tem parar, tem que pensar, tem que tabular e isso nos obriga a pensar mais e nos mostra que as coisas estão acontecendo, porque na realidade eu mesmo tinha muita vontade de planejar de sistematizar, mas assim o corre-corre do dia-a-dia a não exigência, a gente acabava deixando de lado e aqui não”.

Os instrumentos formais citados pela professora são: a agenda dos professores (anexo D) que são de conhecimento de toda a comunidade escolar e fica afixada num mural na escola, os guias de aprendizagem (anexo E) que são os planejamentos que também ficam disponíveis em murais para acesso de todos, o programa de ação (anexo C) e também o monitoramento de habilidade e o acompanhamento pedagógico (anexo B).

O instrumento mais comentado pelos professores são as agendas, exposta no anexo D. Para a professora 8 a agenda ajuda na organização do trabalho, para ela: *“A questão da agenda também eu não sou muito organizada e agora eu estou começando a ficar, eu olho na minha agenda, eu consigo fazer a minha agenda, eu sei onde eu parei e onde eu vou continuar e no colégio normal não era assim, eu não sabia o que eu dei, eu começava de novo e agora eu consigo ter um meio um fim, uma conclusão, retornar a alguns pontos e a gente consegue dividir isso com os alunos e com os outros professores, também isso eu acho legal”.*

5.2.5 O olhar possível para o aluno

Duas palavras foram recorrentes na expressão dos entrevistados: *intensidade* abordada anteriormente e *convivência* enquanto estreitamento das relações interpessoais na escola.

A professora 2 diz que no tempo integral [...] *“você está mais próximo ao aluno”.*

A professora 3 concorda e frisa: [...] *“pensando em mim mesmo, no que modificou pra mim, pensando na escola normal pra integral, é essa convivência com os alunos, isso modifica bastante nós temos a oportunidade de conhece-los mais e conviver com eles”.*

A professora 4 argumenta: *“Não é fácil, o trabalho é árduo, é intenso, é cansativo, é um trabalho assim de teimosia, de você pegar o aluno, conversar com ele, cobrar, ele sente que ele está sendo cobrado, e aí nessa parte que você cobra eu que percebo que ele sente que a escola realmente está preocupada com ele, porque na escola antiga tradicional você não, o aluno brigava você punha pra fora da sala e acabou, fique lá fora, a hora terminar você entra, você não vai assistir minha aula e acabou, aqui não, a gente conversa, tira fora, a gente fala, aconselha, a gente chama a mãe, a gente faz o aluno enxergar que ele está sendo errado, que aquela atitude que ele está tendo está sendo prejudicial pra ele mesmo, ele não está prejudicando o professor, o colega, ele está prejudicando a si próprio”*.

A fala da professora 4 chama atenção e incita a diferenciação da escola tradicional para a escola em tempo integral referente à relação aluno e professor, possibilitando assim repensar a função da escola como aponta Cavaliere (2007, p.103) que a escola é a instituição do aluno e para o aluno, com todas suas limitações é a instituição onde o aluno é sempre a parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional. Dependendo de sua proposta, pode vir a ser o local de vida primordial das crianças, onde estas se auto reconheçam e sejam reconhecidas, onde seus direitos e deveres sejam acordados e respeitados, onde sejam, efetivamente, as protagonistas do processo educacional.

Segundo a professora 5: [...] *“E o contato que você tem a mais com o aluno, isso não tem jeito, o tempo que você fica aqui é impossível você não ter esse contato a mais com eles, eles ficam muito mais tempo com a gente do que com a própria família em casa então eu acho que estes são os pontos mais positivos do ensino integral”*.

Ao mesmo tempo que os professores citam a convivência como ponto positivo da escola, os alunos sentem este acolhimento, essa atenção e demonstram em suas falas que este é o grande diferencial da escola.

O aluno 1 explica o que é positivo em sua escola: *“O bom que aqui todo mundo é amigo, todo mundo ajuda um ao outro. Os diretores, professores estão sempre aqui para ajudar, e quando a gente tem alguma dúvida eles falam que quando a gente procurar eles no almoço”*.

Quando questionado porque gosta da escola o aluno 2 responde: [...] *“união dos alunos, a união da escola inteira na verdade”*.

Para o aluno 4: *Diferente é o jeito que são as aulas, lá na minha outra escola que eu estudava era só aula, aqui é aula, você conversa com seu professor é legal. Eu gosto mais daqui”.*

Observa-se nas duas perspectivas, tanto para os professores como para os alunos, que o diferencial da escola é este olhar para o outro, a atenção dada aos alunos, enfim as trocas entre as pessoas.

O texto, neste ponto, recorre novamente ao intelectual italiano Mario Alighiero Manacorda em sua mensagem aos educadores brasileiros:

[...] se tiverem a possibilidade de lecionar às crianças de seu povo o que muitos na Itália que fazem a preparação universitária não terão, não esqueçam sobretudo, de duas coisas: que vocês também foram crianças uma vez e que um aluno distraído não é um aluno imbecil, é um aluno que tem outros interesses. E que a escola deve superar as velhas concepções escolares: a escola autoritária dos jesuítas e também a do fascismo, de Giovanni Gentile, que era uma escola que separava a cultura para os dirigentes daquela para as classes subalternas, trabalhadoras, e que impunha para todos o mesmo tipo de cultura, a mesma relação autoritária. Mas é preciso também superar a tradição rousseauiana, que teve o mérito de romper com a tradição jesuítica, autoritária, insistindo na necessidade de cuidar, em cada aluno, de suas qualidades pessoais. Também isso não basta. Porque, diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura. A cultura deve ser direcionada totalmente para todos, facilitando as disposições intelectuais e ao mesmo tempo forçando todo mundo, com firme doçura, a aprender a participar de todos os prazeres humanos. Esta, creio eu, é a sugestão a se ter presente. Para isto se precisa de uma escola que ministre o mais possível, ensinamentos rigorosos-difíceis de serem determinados sobre o que é necessário ao homem para ser um homem moderno; mas que possibilite, ao mesmo tempo, um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, a radiotelegrafia, a especialização na astronomia ou também no esporte, ou até mesmo nas técnicas artesanais. É preciso que a escola, ao invés de ser um lugar aberto cinco horas diárias, durante nove meses por ano e pelo resto do tempo permanecer fechada e vazia, seja o espaço dos adolescentes, onde estes recebam da sociedade adulta tudo o que é possível receber e ao mesmo tempo sejam estimulados em suas capacidades pessoais e capacitados a gozar todos os prazeres humanos. Conseguirão? Entenderão o destino de seus alunos? Saberão ajudá-los a renovar a cultura? É o que eu desejo para eles” (MANACORDA apud NOSELLA, 2007, p. 23-24).

O autor resume pontos importantes ao se pensar a escola e traz uma reflexão sobre a necessidade desse olhar cuidadoso e individualizado para o aluno, sobretudo ao considerar a importância da instituição escolar com tempos e responsabilidades ampliadas, como espaço de formação livre, que contemple diversas áreas, conforme os interesses dos alunos, orientados por professores competentes e comprometidos com a ação educativa, e sendo verdadeiramente constitutiva de um espaço integrador e integral no processo de formação de qualidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto fez sua trajetória percorrendo leis, a história e as teorias educacionais para fundamentar-se e assim tornar válida a pesquisa. Mostrou por meio de pensadores que a ideia de uma educação integral realizada em escola de tempo mais amplo, se constituiu em preocupação e argumentos de educadores e governos.

A estruturação do sistema escolar caminha entre as políticas públicas, as políticas de governo, os interesses econômicos, a articulação ideológica e, muitas vezes, paralelamente é que vêm as questões pedagógicas e o desenvolvimento da criança e do jovem. Paralelamente, por que o ideal seria uma caminhada conjunta de trabalho interligado em prol, prioritariamente da ação educativa.

Assim, o texto apresenta exemplos exitosos de experiências escolares e educacionais marcadas pelos objetivos do direito, oportunidade e qualidade de ensino. Apesar do êxito local, não tiveram sua implantação em larga escala. Todavia contribuíram para a construção do conhecimento sobre o tema escola de tempo integral.

Projetos mais recentes retomaram a discussão em torno do tema. Não apenas questão. Não apenas a discussão, mas também a implementação de projetos estaduais em algumas unidades. O estado de São Paulo, por meio de sua Secretaria de Educação, implantou algumas unidades de escolas em tempo integral, procurando desenvolver um trabalho pedagógico dentro de modalidades de organização e ação voltadas para um desenvolvimento mais amplo e necessário. Para tanto, liberou verbas, modernizou prédios, edificou espaços específicos, equipou com recursos múltiplos as instituições que aderiram ao projeto. Capacitou e selecionou gestores e docentes oferecendo contrapartida financeira pelas novas exigências do trabalho pedagógico. E as escolas estão aí, oferecendo-se à análise dos resultados e reflexão educativa de sua pertinência e validade.

O estudo do cotidiano de uma escola de tempo integral na cidade de Sorocaba, ilustra essas questões de ordem teórica, prática e institucional. Entrevistas, observações, relatos, documentos, mostram o cotidiano que se apresenta diferenciado do formato convencional. A experiência tem sido satisfatória, mas, nem por isso, livre de limites, arestas, conflitos, vívida e vivida como toda experiência humana.

Cabe então a pergunta: Quais são os entraves e as possibilidades da escola de tempo integral?

Ou ainda: a proposta de uma escola com essas características vingará num país em que as experiências educativas nem sempre se generalizam e são implantadas de modo definitivo?

Os entraves são muitos. Não se pode defender escola de tempo integral sucateada, com espaços irrefletidos, muitas vezes pequenos, pouco conservados, mal ventilados, escuros e de difícil acesso, pouco mais que um depósito de alunos, sem atender minimamente as exigências estruturais e pedagógicas.

Também não se pode acreditar em uma escola de tempo integral que possui o entrave da desvalorização de seus professores, tanto no aspecto social, no aspecto de sua remuneração salarial e na sua preparação didático-pedagógica.

Não deixa de ser entrave a escola de tempo integral como programa de uma política pública fundada em princípios de agendas internacionais com interesses neoliberais, de resultados imediatos impostos por políticas de governo e não políticas de Estado e por isso mesmo de existência temporária.

Outro entrave é a escola de tempo integral puramente assistencialista, que que nega a dimensão específica da escola, enquanto direito de todos os cidadãos, que necessitam ter igualdade de oportunidades educativas, elementos imprescindíveis de justiça social.

Diante das experiências realizadas com a modalidade “integral”, não se pode ignorar que, sempre que realizadas, repercutiram positivamente tanto do ponto de vista das teorias pedagógicas, quanto na dimensão da valorização do humano e da justiça social, apesar dos ingerenciamentos, das políticas de bastidores, dos casuísmos. Essas experiências mostram como as possibilidades se multiplicam.

Como não defender a possibilidade uma escola de tempo integral que realize uma verdadeira educação integral em seu sentido mais amplo e expandido, considerando o aluno globalmente, suas características, suas vontades? E que esse tempo expandido seja mais no que um “mais do mesmo” e seja um tempo de encontro, de aprendizagens significativas?

Como não apoiar a possibilidade de uma escola de tempo integral bem pensada para este aumento da jornada, com uma estrutura física aberta para a convivência, a integração, a mobilidade, propícias à ação criadora e estética?

Como não reconhecer o valor uma escola de tempo integral voltada para o social, como possibilidade para a formação humana que seja libertadora, dentro de uma política pública elaborada, pensada e aplicada por todos dentro de um sistema e não apenas como um recorte dele. Política pensada por todos, desde alunos, professores, gestores, comunidades, políticos e também pelos estudiosos que podem colaborar muito com essa implantação, garantindo assim uma sonhada continuidade?

Como não considerar uma escola de educação integral que tem interesse pelos alunos, que ofereça mais que conhecimentos específicos, e que possibilite também a oportunidade de usufruir dos direitos negados por uma sociedade neoliberalista e excludente?

Como não validar uma escola de tempo integral com possibilidades advindas de um princípio a formação do cidadão e sua qualificação para o mundo e não apenas do trabalho?

Utopia? Pode ser, no sentido de sonho de realização num futuro imprevisível e ideal. Ainda é possível pensar que se pode vislumbrar mudanças, o que é mais positivo do que queixar-se frente aos entraves e percalços.

REFERÊNCIAS

- A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA. Texto publicado como Prólogo da **Revista "Carta: falas, reflexões, memórias"**, nº 15 (1995-2), 1995. Disponível em: < http://www.casadobruzo.com.br/ilustres/darcy_educa.htm> Acesso em: 07. jan; 2015.
- A FORMAÇÃO DA REPÚBLICA. Publicado pelo site Historianet. Disponível em: < <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=357>>. Acesso em: 06. jul; 2014.
- ANDRADE JÚNIOR, Nivaldo de. **As obras do plano as edificações escolares de Anísio Teixeira e a arquitetura moderna na Bahia de (1947 – 1950)**. In: Seminário Docomomo, Brasil, 9º. Brasília, jun; 2011.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União Brasília**. Brasília, DF, 2007.
- _____. Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação, **Diário Oficial da União Brasília**. Brasília, DF, 2010.
- _____. Lei Complementar no. 1164, de 4 de janeiro de 2012 de São Paulo. Disponível em <http://www.legislação.sp.gov.br/legislacao/index.htm>. Acesso em: 01. jun. 2014.
- _____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**, 2001.
- _____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação com vigência por dez anos**, 2014.
- _____. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**, 1996.
- _____. Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação**, 2007.
- _____. Lei Complementar no.1191, de 28 de dezembro de 2012 de São Paulo. Disponível em <http://www.legislação.sp.gov.br/legislacao/index.htm>. Acesso em: 02. jun. 2014.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Lei nº 11.494 de vinte de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB**, 2007.

_____. Portaria nº 873, de 1º de julho de 2010. **Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011**, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **CONAE-2010- Documento Final - Construindo o Sistema Articulado de educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, de 4 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF:MEC, 2007.

BASTOS, Maria Alice Junqueira. A escola-parque: ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos). **Revista Arquitetura e Urbanismo**, São Paulo. ed. 178, jan; 2009.

BOSCHETTI, Vania Regina; FERREIRA, Valdelice Borghi. Etnia e educação: uma releitura da atuação dos italianos no sul do Brasil (1870-1940) in DÍAZ, José María Hernández. **Influencias Italianas em la Educación Espanhola e Ibero Americana**; Salamanca: Ediciones Fahren House, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.97-108, abr; 2009.

CARDOSO, Silmara de Fátima; MORAES, Dislaine Zerbinatti. **Viajar é inventar o futuro: narrativas e representações de um ideário educacional na escrita de viagem de Anísio Teixeira(1925-1927)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. **Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista**. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

CARTOGRAFANDO A PARTIR DE LINA BOBARDI E DIÓGENES REBOUÇAS.

Disponível em

<<http://cartografandobardireboucas.blogspot.com.br/2012/05/iconografia-diogenes-reboucas.html>> Acesso em: 01.out; 2014.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Trilhas educativas**. São Paulo: Fundação Itaú Social; Editora Moderna, 2011. (Coleção Tecnologias do Bairro Escola, v. 2.)

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs.). **Educação brasileira em tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Políticas públicas municipais de jornada ampliada na escola: perseguindo uma concepção de educação integral. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DO ENSINO (ENDIPE), 15º; 2010, Belo Horizonte, MG. **Anais**. 2010.

COSTA, Antônio Calos Gomes da. **A pedagogia da presença-da solidão ao encontro**. Modus Faciendi, 1994.

_____, **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. ed. 70. Lisboa, 2005.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUMÉNIL, Gerard e LEVY, Dominique. Neoliberalismo e Neoimperialismo. In, Economia e Sociedade, Campinas, v.16, n. 1, abr; 2007.

DEMO, Pedro. **TICs e educação**, 2008. Disponível em <<http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>> . Acesso em: 10. out; 2014.

FONTES, A. A.B. **Inovações educacionais: autores e atores das classes experimentais**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo: São Paulo, 1999.

FRAGO, Antonio Vinão; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, 2002. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200200800009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25. fev; 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2004.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GATTI, Décio Júnior e ARAÚJO, José Carlos Souza Araújo. **Novos temas em história da Educação Brasileira**: Instituições Escolares e Educação na Imprensa. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna**: uma história ilustrada. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

INFO ESCOLA: navegando e aprendendo. Disponível em <
http://www.infoescola.com/administracao/_pdca-plan-do-check-action/> Acesso em: 28. ago; 2014.

KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n.165, 1989.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 67, ag; 1999.

_____. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

KRUEGUER, Richard; CASEY, Mary Anne. **A focus group**: a practical guide for applied research. California: Sage Publications, 2000.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1974.

MAGALHÃES, Justino. **Contributo para a história das instituições educativas-entre a memória e o arquivo**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Waldemar. **Escola-padrão**: acertos e equívocos de uma política educacional. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2000.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Educação Integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-52, jul. /dez; 2012.

MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores**: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. Como financiar a educação em jornada integral? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 69-82, jul. /dez; 2012.

MOTA, Cristina Nascimento da; CARARO, Marlene de Fátima; COELHO, Paula Cristiane Andrade. Políticas de Educação em tempo Integral em tempo de Parcerias Público-Privadas. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 19, n. 2, p. 75-88, jul./dez; 2012.

NOSELLA, Paolo; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. **Mario Alighiero Manacorda**: aos educadores brasileiros. Campinas, SP: HISTEDBR-FE/UNICAMP, 2007.

NUNES, Clarisse. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, 2001.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr; 2009.

QUANTAS horas as crianças ficam na escola ao redor do mundo? Publicado por Redação Mundo Ovo em 28 de novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.mundoovo.com.br/2013/quantas-horas-as-criancas-ficam-na-escola>>. Acesso em: 30. set; 2014.

QUINTANA, Mário. **Antologia poética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

RAMOS, Géssica Priscila. **Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino**: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF. São Carlos: UFSCAR, 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ROCHA, João Augusto de Lima. **As inovações de Anísio Teixeira na Arquitetura e Construção Escolar**. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/inovacoes_at.html> Acesso em: 01. out; 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Vozes: Petrópolis, 1978.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**, 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 25.469, de 7 de julho de 1986. Institui o Programa de Formação Integral da Criança**. São Paulo, 1986.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral**. São Paulo, 2005. Disponível em: <www.mp.sp.gov.br/>. Acesso em: 29, ago; 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral: tempo e qualidade**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Adriane. Alunos denunciam péssimas condições de escola. **Bom Dia**. Sorocaba, 2. out. 2012. Caderno 1.

TAMBERLLINI, A.R.M.B; **Os Ginásio Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo: São Paulo, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.28, n.67, jul. /set; 1957.

_____. **Educação não é privilégio**. São Paulo, Editora Nacional: 1968.

_____. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo, Editora Nacional: 1976.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressista ou a transformação da escola**. 8. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

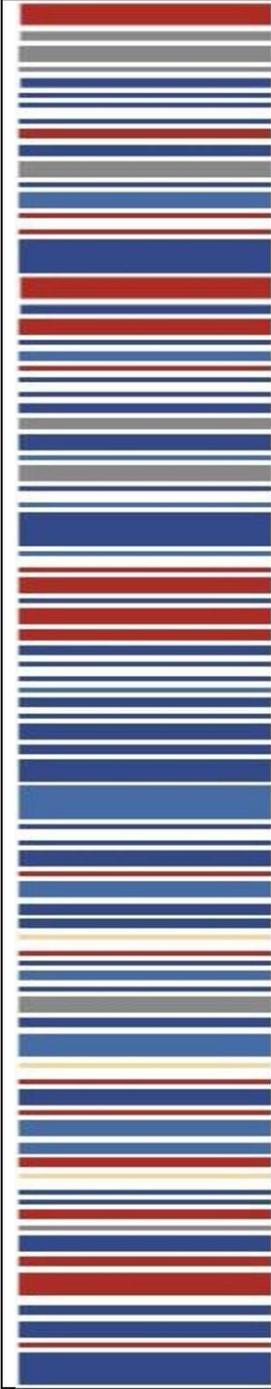
_____. Plano e finanças da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 41, n. 93, p.6-16. jan. /mar; 1964.

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey**. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Área de concentração filosofia e educação, Universidade de São Paulo, 2009.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ANEXO A: Informações Básicas e Matriz Curricular do Programa Ensino Integral – SEESP



Informações básicas

Programa Ensino Integral



ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL

Abril/2014



GOVERNO DO ESTADO
SÃO PAULO



1) Premissas básicas do novo modelo de Ensino Integral

O novo modelo de Ensino Integral pressupõe inovações em alguns componentes fundamentais da escola e do currículo, tais como:

- I - Jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada;
- II - Escola alinhada com a realidade do adolescente e do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação;
- III - Professores e demais educadores com atuação profissional diferenciada, e em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar,
- IV - Modelo de Gestão voltado para a efetiva aprendizagem do aluno e a terminalidade da educação básica;
- V - Infraestrutura diferenciada, com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de Biologia/Química e de Física/Matemática, Programa ACESSA Escola, no caso do ensino médio e salas temáticas, sala de leitura, laboratório de ciências, sala multiuso e laboratório de informática no caso do ensino fundamental – Anos Finais.

2) Gestão Pedagógica e Administrativa

A Gestão Pedagógica e Administrativa das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral será organizada de modo a atender às seguintes especificidades:

- I - Carga Horária Discente - conjunto de aulas dos diferentes componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e as Atividades Complementares;
- II - Carga Horária Multidisciplinar Docente - conjunto de horas em atividades com os alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola, exercido exclusivamente em Escola Estadual do Programa Ensino Integral, de forma individual e coletiva, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum, da parte diversificada específica e das atividades complementares;
- III - Carga horária de gestão especializada - conjunto de horas em atividade de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercida exclusivamente por diretores e vice-diretores nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, conforme plano de ação estabelecido;
- IV - Projeto de vida - documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, social e institucional em relação à Escola Estadual do Programa Ensino Integral;
- V - Protagonismo juvenil - processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social;
- VI - Clubes juvenis - grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos, com apoio dos professores e da direção da escola;



VII- Tutoria - processo didático pedagógico destinado a acompanhar e orientar o projeto de vida do aluno, bem como propiciar atividades de recuperação, se necessário.

As escolas do Programa Ensino Integral utilizarão como instrumentos de gestão os seguintes documentos: Plano de Ação, Programa de Ação, Guias de Aprendizagem e Agendas Bimestrais:

1 - Plano de Ação – documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor da Escola Estadual do Programa Ensino Integral, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;

2 - Programa de Ação – documento a ser elaborado pelos Gestores, Professor Coordenador Geral, pelos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento e pelos professores, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o plano de ação estabelecido;

3 - Guias de Aprendizagem - documentos elaborados semestralmente pelos professores para os alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias;

4 – Agenda Bimestral - documento de gestão escolar, de elaboração coletiva entre o nível central e a escola, onde serão indicadas as datas de execução das ações apontadas nas estratégias do Plano de Ação da Escola e nos Programas de Ação da equipe gestora e professores.

3) Organização Curricular

A organização curricular deverá se fundamentar nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integralizadores dos diferentes conhecimentos, de forma contextualizada, e na perspectiva da interdisciplinaridade.

O currículo nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, respeitadas as diretrizes e bases da educação nacional, compreenderá as disciplinas estabelecidas nas matrizes curriculares específicas para o ensino fundamental - anos finais e para o ensino médio, constantes dos anexos que integram este documento.

As matrizes curriculares serão implantadas em todas as séries do ensino fundamental - anos finais, e ou do ensino médio, compreendendo disciplinas da base nacional comum, da parte diversificada e atividades complementares.

4) Organização Administrativa

As unidades escolares do Programa Ensino Integral terão a seguinte estrutura:

I - Equipe Gestora:

a) Diretor de Escola;



- b) Vice-Diretor de Escola;
- c) Professor Coordenador Geral;
- d) Professor Coordenador por Área de Conhecimento;
- e) Professor de Sala de Leitura;
- f) Docentes portadores de licenciatura plena.

O módulo de pessoal integrante do Quadro do Magistério independe dos critérios de fixação de módulo das unidades escolares, estabelecido na legislação pertinente.

As escolas do Programa terão o corpo docente composto, exclusivamente, pelos Professores Coordenadores e por Professores portadores de licenciatura plena.

Excepcionalmente, poderá ser contratado professor por tempo determinado, previsto na Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, apenas para atendimento a alunos portadores de necessidades especiais, caso não seja possível atendê-los pelas alternativas disponíveis no procedimento padrão da rede estadual.

As unidades escolares que oferecem ensino fundamental e médio poderão contar com um Professor Coordenador Geral em cada nível de ensino desde que tenham, no mínimo, 6 turmas em cada segmento.

Para as que possuem ensino noturno e/ou projeto aos finais de semana, poderão contar com 1 (um) Vice-Diretor de Escola e/ou 1 Professor Coordenador não integrantes do Regime de Dedicção Plena e Integral que atuarão como responsáveis por essas atividades.

II – Equipe de Apoio Escolar:

- a) Agente de Organização Escolar;
- b) Gerente de Organização Escolar.

A definição do módulo de pessoal integrante do Quadro de Apoio Escolar observará as disposições da legislação pertinente, considerando em dobro o número de classes em funcionamento na Escola.

Consulte o **Tutorial de Recursos Humanos** para obter mais informações.

5) Atendimento à Demanda

O corpo discente nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral será formado por adolescentes e jovens que, observados os critérios de acesso e permanência estabelecidos nos instrumentos legais, atendam as seguintes exigências:

- I – para o ensino fundamental, anos finais: tenham concluído o 5º ano do ensino fundamental;
- II – para o ensino médio: tenham concluído com certificação o ensino fundamental;
- III - apresentem disponibilidade de tempo para frequência ao ensino fundamental e ou médio integral;



IV – assumam o compromisso de elaborar projeto de vida.

O atendimento aos alunos para matrícula nas unidades escolares do Programa Ensino Integral observará a seguinte ordem de prioridade:

I - alunos já matriculados na unidade escolar que irá oferecer o ensino integral;

II – demais alunos, observadas as diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar, estabelecidos na legislação pertinente.

6) Horário de Funcionamento

Caberá à equipe gestora, constituída pelo Diretor de Escola e pelo Vice-Diretor de Escola, definir o horário de funcionamento da escola, observadas as cargas horárias estabelecidas neste documento e de acordo com as peculiaridades locais.

7) Calendário Escolar

O Calendário Escolar, a ser elaborado pela equipe escolar, observará o mínimo de 200 dias letivos e o cumprimento da totalidade das cargas horárias de estudos e atividades pedagógicas definidas neste Programa.

8) Carga Horária Discente

A carga horária semanal de estudos e atividades pedagógicas dos alunos das Escolas Estaduais de Ensino Integral terá jornada diária de:

I – 9(nove) horas e 30(trinta) minutos para os alunos do ensino médio, com intervalo de no mínimo 1 hora e no máximo 1 hora e 30 minutos para almoço e 15 minutos de intervalo no período da manhã e de 15 minutos no período da tarde;

II -8(oito) horas e 30(trinta) minutos para os alunos do ensino fundamental, anos finais, com intervalo de no mínimo 1 hora e no máximo 1 hora e 30 minutos para almoço e 15 minutos de intervalo no período da manhã e de 15 minutos no período da tarde.

9) Horas de Trabalho

A carga horária dos integrantes do Quadro do Magistério, em exercício nas unidades escolares do Programa Ensino Integral, será de 8 (horas) diárias e 40 horas semanais.

A carga horária do docente compreenderá obrigatoriamente as disciplinas da base nacional comum, da parte diversificada e das atividades complementares.

Na definição do horário das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas do programa, o Diretor de Escola deverá observar os seguintes critérios:

I – todas as horas de trabalho pedagógico na escola serão previstas e estabelecidas em horário que garanta o trabalho conjunto de todo o corpo docente;



II – as atividades pedagógicas de ensino deverão se desenvolver em, no mínimo, 2 aulas consecutivas, com horário e dia(s) pré-determinado(s) conforme as necessidades da Escola;

III – a totalidade das horas de trabalho pedagógico, integrantes da jornada de trabalho ou da carga horária total do professor, deverá ser cumprida, integralmente, no âmbito da Escola.

O exercício da docência em disciplinas da base nacional comum e da parte diversificada e/ou das atividades complementares deve respeitar o limite máximo de 28 horas-aula para docente e 16 horas-aula para docente que exerce coordenação de área na atribuição regular das aulas na unidade do programa. Dessa forma, garante-se o mínimo de 4 horas-aula sem atribuição, até o limite de 32 horas-aula, em que fica à disposição da escola para substituição e outras atividades pertinentes.

Consulte o **Tutorial de Recursos Humanos** para obter mais informações.

10) Ações de formação dos integrantes do Quadro do Magistério

As ações de formação dos integrantes do Quadro do Magistério das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral serão realizadas por meio de Orientações Técnicas, com convocação pelos órgãos centrais e regionais, podendo ser realizadas em horário regular de trabalho dos servidores envolvidos, com uma carga horária de, no mínimo 6(seis) e, no máximo 8(oito) horas de atividades diárias.

Todas as orientações acima estão de acordo com as disposições constantes na legislação que disciplina o Programa Ensino Integral.

Anexo I – Matriz Curricular do Ensino Médio Integral

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aula			
			1ª	2ª	3ª	CH
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	6	640
		Educação Física	2	2	2	240
		Arte	2	2	2	240
	MATEMÁTICA	Matemática	5	5	6	640
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	2	3	2	280
		Física	3	2	2	280
		Biologia	2	2	3	280
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia	2	2	2	240
		Sociologia	2	2	2	240
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			29	29	31
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	240	
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	240	
	Prática de Ciências	4	4	0	320	
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			8	8	4	800
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Orientação de Estudo	4	2	2	320	
	Projeto de Vida	2	2	0	160	
	Preparação Acadêmica	0	2	4	240	
	Mundo do Trabalho	0	0	2	80	
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			6	6	8	800
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			43	43	43	5.160

**Anexo II - Matriz Curricular do Ensino Fundamental Integral - Anos
Finais**

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aulas				
			6º	7º	8º	9º	CH
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E CÓDIGOS	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960
		Educação Física	2	2	2	2	320
		Arte	2	2	2	2	320
	MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	5	920
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4	640
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	4	4	4	4	640
		Geografia	4	4	4	4	640
		Ensino Religioso*	0	0	0	1	40
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			28	28	28	28	4.480
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2	320
		Disciplinas eletivas	2	2	2	2	320
		Práticas Experimentais	0	0	2	2	160
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			4	4	6	6	800
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		Orientação de Estudo	4	4	2	2	480
		Protagonismo Juvenil	1	1	1	1	160
		Projeto de Vida	2	2	2	2	320
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			7	7	5	5	960
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			39	39	39	39	6.240

ANEXO B: Acompanhamento Pedagógico – SEESP

Acompanhamento Pedagógico		Contemplado	Parcialmente contemplado	Não contemplado	Observações:
1- Organização					
1.1 - O ambiente mantém-se organizado.					
1.2 - O professor adota estratégias para a manutenção de um ambiente de aprendizagem eficiente. (Disciplina é garantida)					
1.3 - A sala de aula é organizada de modo que favoreça ações ativas e protagônicas dos alunos.					
Acompanhamento Pedagógico		Contemplado	Parcialmente contemplado	Não contemplado	Observações:
2- Aspectos Didáticos e Metodológicos					
2.1- A aula corresponde ao planejado no Guia de Aprendizagem.					
2.2 - Existem anotações nos Guias de Aprendizagem exposto em sala de aula.					
2.3 - A aula é planejada observando o tempo e o conteúdo.					
2.4 - O professor registrou a "Agenda" da aula aos alunos.					
2.5 - Objetivo da aula é claro e compartilhado com os alunos.					
2.6- Os conteúdos prévios foram resgatados no início das atividades.					
2.7- Utiliza material didático complementar (livro didático, textos e tecnologias)					
2.8 - O professor estimula a participação e interação do aluno.					
2.9 - O professor intervém quando o aluno apresenta condutas e atitudes negativas.					
2.10 - O professor usa tom de voz adequado e atenta-se a todos os alunos.					
2.11 - As dúvidas individuais são esclarecidas e colocadas em discussão.					
2.12 - O professor demonstra conhecimento do material e domínio do conteúdo.					
2.13 - O professor promove contextualização entre o conteúdo e as vivências do aluno.					
2.14 - O professor verifica as tarefas realizadas pelos alunos.					
2.15- As atividades propostas pelo professor contemplam as Habilidades e Competências do Currículo.					
2.16 - Os conteúdos são apresentados de forma que sejam significativos e funcionais para o aluno.					
2.17 - As habilidades selecionadas para a aula são nomeadas e socializadas com os alunos.					
Acompanhamento Pedagógico		Contemplado	Parcialmente contemplado	Não contemplado	Evidências:
3 - Em relação ao Modelo Pedagógico					
3.1- Existem estratégias em aula que favoreçam ações Protagônicas.					
3.2- São construídas condutas adequadas à pedagogia da Presença					
3.3- São reconhecidas as dimensões da Educação Interdimensional no espaço da sala de aula.					
3.4- Algum dos quatro pilares da educação é requerido durante a aula.					
3.5 - Os projetos de vida são resgatados de alguma forma durante a aula.					



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE SOROCABA



Professora Coordenadora Pedagógica de área: _____

Professor (a): _____ Turma: _____ Data: ___/___/2014

Disciplina: _____ Conteúdo: _____

ANEXO C: Programa de Ação do Professor – SEESP

PROGRAMA DE AÇÃO (PA) – PROFESSOR	
IDENTIFICAÇÃO	
ESCOLA:	DIRETOR:
NOME:	DISCIPLINA:
FUNÇÃO:	PROFESSOR COORDENADOR
	PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA
<p>1-INTRODUÇÃO: ORIENTAÇÃO GERAL PARA ELABORAÇÃO: No caso de Escola existente faça um breve relato analisando as condições enfrentadas no passado em relação aos resultados de aprendizagem dos estudantes, as dificuldades, a relação com os pais etc. no geral e específico no tocante à sua disciplina. Escreva as expectativas na implantação do novo modelo de Escola. No caso de Escola nova, sem um histórico, escreva sua experiência pessoal em relação à sua disciplina e as expectativas presentes na implantação da Escola. Use referência nas Escolas existentes na região para definir suas expectativas.</p>	
<p>2-DEFINIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES E ATIVIDADES: ORIENTAÇÃO GERAL PARA ELABORAÇÃO: No Programa de Ação, as atribuições estão relacionadas às atividades que ocupam a maior parte do tempo do indivíduo. As atribuições são a síntese das obrigações e dos deveres que cada um dos educadores tem em relação à comunidade (cliente) e o governo. ✓ Descrever brevemente as principais atribuições do cargo. Relacionar as atividades com os elementos básicos do modelo de educação da Escola garantindo a formação plena do estudante: autônomo, solidário e competente. ✓ Lembrar que o objetivo das práticas pedagógicas fundamentadas nos 4 pilares do conhecimento é o de obter resultados significativos no âmbito acadêmico da sua disciplina e com contribuição significativa para a preparação do projeto de vida e na formação para valores dos estudantes.</p> <p>O professor deve se basear em suas atribuições maiores, conforme consta no "Artigo 7º - São atribuições específicas dos professores: I - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos ; II - organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação das Escolas; III - planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo e nas atividades complementares; IV - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo juvenil, na forma da lei; VI - atuar em atividades de tutoria aos alunos; IX - elaborar Plano Bimestral e Guias de Aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador de Área;" .</p>	

PROGRAMA DE AÇÃO (PA) – PROFESSOR	
<p>3-FILOSOFIA PARA EXERCÍCIO DAS ATIVIDADES São as condições necessárias e essenciais para o exercício das atribuições das atribuições e atividades.</p>	
<p>3.1-DOMÍNIO (NÃO DOMINA) ORIENTAÇÃO GERAL PARA ELABORAÇÃO: Faça uma reflexão nos aspectos pessoais, cognitivos, profissional e relacional e liste as que mereçam sua atenção para uma ação de melhoria. Lembre que os quatro pilares do conhecimento devem estar presentes no crescimento de todos os integrantes da comunidade. Pontos de reflexão sugeridos: -Refleta sobre a necessidade da apropriação de temas relacionada às ações na sala de aula e ao trabalho docente, pautadas nos quatro pilares - conhecer, fazer, ser e conviver. -Refleta sobre o desenvolvimento de competência no registro sistemático de acompanhamento avaliativo do aluno para a elaboração de pareceres e orientações para melhoria da aprendizagem. -Refleta sobre o domínio de competências e habilidades necessárias para ministrar as disciplinas por ventura atribuídas da parte diversificada. -Refleta sobre o seu domínio nos fundamentos e conceitos que alicerçam o novo modelo de escola nos aspectos pedagógicos e de gestão. -Reveja todos os pontos apresentados nas formações anteriores e iniciais na implantação da nova escola. -Faça para si um plano de formação continuada.</p>	
<p>3.2-FOCO: ORIENTAÇÃO GERAL PARA ELABORAÇÃO: Devem constituir os pontos e ações prioritárias a serem trabalhados ou desenvolvidos pelo professor. Irá depender e variar pelas condições dos estudantes e mudará no decorrer do tempo (nas séries) ou mesmo do ano. Constituem os pontos de concentração aqueles que fazem a diferença nos resultados - Faça uma relação com as estratégias estabelecidas no Plano de Ação. - Trabalhar nos pontos considerados "difíceis" no conteúdo da disciplina. Fazer uma relação à Guia de Aprendizagem. Nesse deve ser trabalhado a metodologia e meios de ensino adequados.</p>	<p>AÇÃO E PERÍODO ORIENTAÇÃO GERAL PARA ELABORAÇÃO: Os pontos prioritários variam no decorrer do tempo; estabeleça um período de validade dos mesmos. Por exemplo, as ações a ser desenvolvidas por bimestre. Lembrar que a prioridade para as séries é de assegurar o domínio do conteúdo até a série anterior. No 1º bimestre começa com o trabalho de recuperação e nivelamento, sem prejuízo do desenvolvimento do conteúdo da disciplina na série. - A aplicação das Provas Diagnósticas de Entrada - A definição das ações de recuperação - A elaboração do Guia de Aprendizagem do bimestre</p>
<p>3.3-POSTURA ORIENTAÇÃO GERAL PARA ELABORAÇÃO: O processo de auto-análise se estende ao nível comportamental. Atitude resultante de um compromisso da pessoa para consigo mesma e para com o outro: líder, liderados, parceiros, poder público, comunidade. Faça uma autoavaliação e reflexão no aspecto individual do seu comportamento. Tenha em mente que sua atitude é um compromisso para consigo mesmo e em relação aos seus pares, superiores, estudantes, pais e comunidade e parceiros. Faça uma auto-análise, por exemplo, usando a lista abaixo. Estabeleça em quais dos pontos é necessário algum trabalho individual ou um apoio ou ajuda de outras pessoas.</p>	

PROGRAMA DE AÇÃO (PA) – PROFESSOR		
3.4- DIRETRIZES: ORIENTAÇÃO GERAL PARA ELABORAÇÃO: Orientam as ações que compõem o processo. Derivam do Plano de Ação. Enumere os documentos que orientam e direcionem o desempenho das suas atribuições como professor. Exemplo: Plano de Ação, Orientações Curriculares, Regimento Escolar e Legislação vigente à época.		3.5 – ALINHAMENTO: ORIENTAÇÃO GERAL PARA ELABORAÇÃO: Responsável pela convergência de visões e perspectivas, minorando as divergências, minimizando os conflitos e os conseqüentes desgastes. É a sintonia entre duas ou mais pessoas evitando o ruído na comunicação. As áreas ou pessoas que tem que haver um perfeito alinhamento para o desempenho das suas atribuições e por conseqüência na obtenção dos seus resultados. Exemplo: PC, PCA, outros professores, professor sala de leitura, etc.
4-RESULTADOS:		
4.1-RESULTADO GLOBAL ORIENTAÇÃO GERAL PARA ELABORAÇÃO: São as metas da Escola e que estão contidas no Plano de Ação	4.2-RESULTADOS ESPERADOS ORIENTAÇÃO GERAL PARA ELABORAÇÃO: São as metas relativas à disciplina e que são acordadas com a Direção ou com a Coordenação. Em geral são os indicadores de processo e servem para medir o progresso do desenvolvimento das ações do programa.	4.3-RESULTADOS INDIVIDUAIS ORIENTAÇÃO GERAL PARA ELABORAÇÃO: São as metas relativas à agenda individual do professor acordado com sua coordenação.
a- Metas externas de aprendizagem b- Elaboração do Projeto de Vida c- Inscrição ENEM e vestibulares d- Aprovação nos vestibulares	a- Média da disciplina a cada bimestre por série e turmas. b- % de alunos com média acima de 6 c- % de alunos nos eventos organizados	a- Frequência e assiduidade b- Preparação e uso de guias de aprendizagem c- Elaboração do Programa de Ação d- Número de tutorados e- Preparação de eventos f- Participação nas formações
5-ORGANIZAÇÃO ORIENTAÇÃO GERAL PARA ELABORAÇÃO: Os professores devem prever os recursos, materiais e equipamentos em especial os específicos para o desempenho das suas atribuições.		6-ORÇAMENTO ORIENTAÇÃO GERAL PARA ELABORAÇÃO: Em geral não consta do PA do professor, mas sim da direção da escola.
7- FATORES CRÍTICOS ORIENTAÇÃO GERAL PARA ELABORAÇÃO: Relacione os possíveis pontos que podem afetar o desenvolvimento das suas atribuições. Estabeleça se possível de antemão alguma ação para evitar os imprevistos ou então planeje com antecedência uma alternativa para não prejudicar a implantação das suas ações.		8- SUBSTITUTOS ORIENTAÇÃO GERAL PARA ELABORAÇÃO: Relacione a(s) pessoa(s) que pode(m) fazer uma substituição temporária nas suas atribuições. Mantenha-o informado e a par do desenvolvimento das suas ações.

ANEXO D: Modelo de Agenda do Professor

Agenda do Professor		Período: de __ a __ de ____ de 2014					PROFª
		SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	
MANHÃ	1ª AULA		ATPC		ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS (NIVELAMENTO)		
	2ª AULA		TUTORIA		ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS (NIVELAMENTO)		
		<u>TUTORIA</u>	<u>TUTORIA</u>	<u>TUTORIA</u>	<u>TUTORIA</u>	<u>TUTORIA</u>	
	3ª AULA						
	4ª AULA						
	5ª AULA						
	almoço	—	—	—	—	—	
TARDE	6ª AULA						
	7ª AULA			<u>ELETIVA</u>			
	8ª AULA			<u>ELETIVA</u>			
	9ª AULA	ALINHAMENTO			ATPA		

Escola de Ensino Integral | DER - Sorocaba

Agenda do Professor		Período: de __ a __ de ____ de 2014					PROFª
O QUE DEVE CONTER NA AGENDA SEMANAL							
<ul style="list-style-type: none"> - 1 AULA DE ALINHAMENTO INDIVIDUAL COM PCA - 1 AULA DE PREPARAÇÃO DA AGENDA SEMANAL SEGUINTE (ÚLTIMA ATPL DA SEMANA) - 1 AULA SEMANA PARA ANÁLISE DO PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA E REVISITA AO PROGRAMA DE AÇÃO. - 1 AULA DE ESTUDOS DO PROJETO DE VIDA DOS ALUNOS (NAS PRIMEIRAS SEMANAS DE 2014 ESTUDAR O QUE É PROJETO DE VIDA) - 1 AULA DE PREPARAÇÃO DAS AULAS ELETIVAS. (REALIZAR EM DUPLAS) 							
Escola de Ensino Integral DER - Sorocaba							

ANEXO E: Modelo de Guia de Aprendizagem

ANEXO 2 - Guia de Aprendizagem -			3º BIMESTRE - 2014
Professor:	Disciplina:	Turmas envolvidas:	Data de início do Bimestre ___/___/___ Data de término do Bimestre ___/___/___
Por que vamos aprender:			
O que eu já sei:			
O que vamos aprender:		Como vamos aprender:	
Conteúdo essencial	Data:	Atividades individuais	
		Atividades em grupo	
		Como podemos aprender um pouco mais:	
Temas transversais			
Valores que vamos trabalhar			
Principais Habilidades que devemos dominar neste Bimestre:		Como poderemos recuperar o que não foi aprendido:	
Será que aprendi?		De onde veio o que eu aprendi:	

APÊNDICE A: Grupo Focal**P: Gostaria que vocês falassem dos principais aspectos do ensino integral.**

Coordenador Pedagógico

Um dos principais aspectos, mais positivos e relevantes que a gente tem aqui no ensino integral é a possibilidade de se rever o tempo todo. Eu dou uma aula e eu sei quando a aula não foi legal e eu tenho a possibilidade de apontar quais foram os entraves nela e rever e refazer né. Então nós ficamos um tempo muito grande aqui e isso permite que eu pense melhor sobre o meu fazer. Isso é muito, muito, muito rico quase que a gente não tinha isso na escola comum, regular, de cinco horas. O fator tempo é decisivo sim, não apenas para o aluno aprender pois ele está mais exposto a escola, mas o professor ele consegue se ver muito mais enquanto professore e aí a gente tem uma coisa muito bacana que é o professor se enchendo de novo, de conteúdos de uma profissão. Historicamente o fazer do professor foi esvaziado, o professor apenas era um sujeito especialista. Hoje vendo o trabalho destes professores aqui, acompanhando eu vejo claramente o quanto esses profissionais estão crescendo em competências profissionais, desde do tratamento didático a conteúdos, a filtros, a crítica sobre o currículo, o que que é um indicador, qual a crítica que a gente faz encima de um indicador, como que uma avaliação nos ajuda ou elas são ineficientes em determinadas dimensões, como eu mudo meu olhar sobre perceber fenômeno do ensinar o aluno. Tudo isso na verdade que está acontecendo com os professores dentro do modelo integral e especialmente nessa escola são grandes revoluções, são grandes transformações desses sujeitos e quem está vivendo não sentiu isso quem está no meio desse furacão não se percebeu ainda, por que não se percebeu, porque está no meio do processo a partir do momento que nós fizemos o distanciamento e nos olharmos a gente vai ver o grau de crescimento, o salto qualitativo que nós tivemos, é impossível nos nós olharmos o crescimento agora nós só vamos fazer isso quando a gente distanciar nosso olhar, isso são coisas muito positivas que o integral traz. Tem questões também do integral que a gente precisa pensar, o integral para cada faixa etária. É adequado um determinado tipo de currículo para os anos finais do ensino fundamental? Esse currículo que nós temos ele é adequado? O currículo eu não estou falando só da matriz, eu estou falando também

da forma como é composta as horas, a forma como são direcionadas as atividades, são coisas que a gente precisa pensar, são coisas que a gente precisa apontar por que não serão apontadas por mais ninguém, a não ser a gente mesmo. Somos nós os responsáveis por pensar qual é o melhor modelo de ensino de ensino integral, nós temos uma política pública que pensa pra gente, só que nós precisamos fornecer instrumentos mais adequados pra eles pensarem, precisamos de mais reflexões.

Professora 1

Eu compartilho com as ideias do coordenador, concordo e na condição de professora do integral quando ele fala que foi a ampliação do tempo que nos faz refletir mais sobre a prática eu não vejo que o único responsável seja o tempo. De fato isso é o que eu mais gosto aqui o tempo todo nós estamos pensando sobre o nosso fazer, mas isso se deve a criação de instrumentos formais que nos obrigam a fazer isso, a gente tem todo um programa que ele veio com algumas orientações e ao longo desse processo a escola que tem descoberto esses caminhos, tem criado esses instrumentos para que a gente reflita sobre o próprio trabalho, a todo momento a gente tem indicador, tabela, tem todo um planejamento, hoje em dia documentado, tem muito a se fazer, que tem feito com que a gente o tempo todo possa refletir. Então eu não atribuo os ganhos em relação a nossa prática docente apenas ao tempo, o tempo já existia antes, e o que eu ouço falar eu não trabalhei em escola integral, que as coisas não eram tão organizadas, eram divididas de uma maneira diferente. E aqui não, aqui eu acho que a gente tem instrumentos para avaliar o trabalho, instrumentos formais que a gente tem que escrever, tem parar, tem que pensar, tem que tabular e isso nos obriga a pensar mais e nos mostra que as coisas estão acontecendo, porque na realidade eu mesmo tinha muita vontade de planejar de sistematizar, mas assim o corre-corre do dia-a-dia a não exigência, a gente acabava deixando de lado e aqui não. Dos pontos negativos, eu não sei se existe pontos negativos, mas existem pontos a serem melhorados, o que eu sinto que há a necessidade de fazer algumas adaptações no programa, pra nós professores ficar as 8h numa carga completa com 32 aulas atribuídas numa jornada de 40h, é muito pesada é desgastante, nós temos um tempo aí muito intenso, então ele é desgastante fisicamente e mentalmente, isso precisa ser revisto. Nós temos outros pontos que aí é uma questão de legislação, de substituição de professor, mas enfim isso é uma outra situação. Também acho que o

integral não dá pra ser um formato único pra médio e fundamental, nós que estamos vivendo o fundamental a gente percebe que há algumas necessidades em relação ao desenvolvimento do aluno, enquanto no momento, ele precisa se mexer mais, se movimentar mais e a gente precisa fazer uma adaptação, pensar mais coletivamente por quem está dentro da escola pra poder perceber essa necessidade.

Professora 2

Bom eu não vou falar só em si do que a gente aproveita, é claro que enquanto a professor a gente tem que se programar mais e tem que ter umas aulas um pouco melhor. Mas o que eu gostei em si do programa é o que dispõe de material para os professores, para a gente estar trabalhando com eles você ter acesso ao computador, eles tem acesso a internet, tem computador pra todo mundo, eu acho que isso é um diferencial ajuda bastante na programação das aulas, é intenso sim, 8 horas aqui dentro com eles, é cansativo, mas assim o que eu vejo de diferente é que você está mais próximo do aluno, por mais que a gente cuide da prática pedagógica eu acho que na vida eu acho que a gente influi bastante, ajuda bastante eles, por mais rebelde que um aluno seja, no fundo ele pensa ele reflete. Eu acho isso importante porque hoje a gente vê que a juventude está muito perdida, eu acho que o tempo integral em sim, foca ele no futuro dele. Então no meio período, ele vem estudar vai pra casa mas ele está muito aberto a coisas ruins que a vida oferece, eu acho que no tempo integral ele fica mais seguro e também ele vê um pouco mais o futuro dele. Por mais que a gente lute a gente sabe da rebeldia, a idade, tudo né, eu acho que o ensino integral ele resgata bastante o aluno nesse sentido de pensar o futuro dele.

Professora 3

Eu concordo com tudo que foi dito aí pelos meus colegas e pensando em mim mesmo, no que modificou pra mim, pensando na escola normal pra integral, é essa convivência com os alunos, isso modifica bastante nós temos a oportunidade de conhecê-los mais e conviver com eles né e também a nossa parte pedagógica esse convívio essa troca essa ajuda entre os colegas isso tem sido muito importante, eu tenho crescido muito profissionalmente, eu acho que o objetivo do integral é esse mesmo, é trabalho, é trabalho, mas é como as colegas falaram é tudo registrado, no

papel e tem como observar onde estão as falhas e o que está sendo de ganho para nós também e cada vez é tentar fazer o melhor mesmo e isso tem modificado muito a minha vida, olhando a escola tradicional para a escola integral é um ganho muito grande.

Professora 4

Bom eu já trabalho nessa escola há muitos anos, já sou daqui desde a época que eu nem era efetiva eu me efetivei em 2000 e eu comecei a trabalhar aqui em 1996, então eu já vi passar muita gente aqui, muita na escola regular, muitos alunos e eles sempre são carentes, é uma clientela com dificuldade, não só uma carência assim financeira é carência afetiva mesmo, filhos de pais drogados, pais que se separam, mãe e pais que saíram no mundo e largaram pra avó cuidar, tia cuidar, irmão mais velho que cuida e então a gente sabe aqui que é a nossa clientela é muito carente. E agora com o ensino integral, a gente percebe que eles estão sentindo, principalmente os alunos que já eram da escola antiga, antes de ser integral, eles sentiram a diferença, os que entraram agora ano passado no sexto ano e esse ano, ainda não, mas os que já estavam aqui, principalmente no ano passado os nonos anos que nós tínhamos que foram alunos que vieram lá da escola regular normal antes de ser integral, então eles achavam muita diferença eles estranharam. Uma vez um aluno falou assim: _Ah, mas vocês são muito xeretas, ficam querendo saber da vida da gente. Mas é, eles não perceberam que a preocupação da escola agora é com eles. Não basta o professor vir aqui dar a sua aula, acabou deu o horário vira as costas e vai embora, acabou, vai voltar aqui na escola amanhã para começar outra aula e esqueceu o que aconteceu ontem, aqui é diferente, aqui a gente está envolvida com aluno as oito horas diária. A gente tem nossa agenda, nas horas que a gente fala aula vaga, mas não é aula vaga, é costume nosso falar janela, aula vaga, mas nós não temos. Porque você tá preocupada em preparar exercício, em achar alguma coisa interessante para fazer na sua aula ou se preocupar com a eletiva. Eu como PCA tenho que procurar assistir aula das minhas professoras, ajudá-las, acompanhar nas dificuldades, nos problemas que elas enfrentam, tenho que fazer reuniões com elas individuais, a gente também tem os momentos de tutoria, então a gente fica aqui de segunda a sexta feira das sete às quatro e meia da tarde e a gente não para. A gente não tem uma hora que a gente fala que não tem uma aula e agora vou descansar, não

de jeito nenhum, a gente sempre tem coisa para fazer. O trabalho aqui é em equipe, quando um da equipe falta, dificulta o trabalho dos outros, porque a gente tem a agenda, a gente planeja alguma coisa, só que de repente chamam você pra substituir alguém que faltou, então quer dizer sua agenda já cai por água abaixo, aquilo que você tinha planejado para ser feito já não vai dar pra fazer, então é um trabalho que realmente precisa de equipe de poio todo mundo junto, conversando trocando ideia, ajudando mesmo, sabe não é assim, eu sou de matemática eu só vou ajudar a equipe de matemática, não eu ajudo a professora de português, entra eu aula de artes, agente ajuda mesmo, porque a gente está tudo junto, no mesmo barco, no mesmo caminho e o sucesso que os alunos terão vai ser o nosso sucesso também. Pode não é ser agora, esse retorno é a longo prazo, não é agora de imediato, pode ser daqui um ano, dois anos, três anos, não sei, mas a gente vai ver o fruto disso. Não é fácil, o trabalho é árduo, é intenso, é cansativo, é um trabalho assim de teimosia, de você pegar o aluno, conversar com ele, cobrar, ele sente que ele está sendo cobrado, e aí nessa parte que você cobra eu que percebo que ele sente que a escola realmente está preocupada com ele, porque na escola antiga tradicional você não, o aluno brigava você punha pra fora da sala e acabou, fique lá fora, a hora terminar você entra, você não vai assistir minha aula e acabou, aqui não, a gente conversa, tira fora, a gente fala, aconselha, a gente chama a mãe, a gente faz o aluno enxergar que ele está sendo errado, que aquela atitude que ele está tendo está sendo prejudicial pra ele mesmo, ele não está prejudicando o professor, o colega, ele está prejudicando a si próprio. Em resumo o projeto é muito bom, muito bom mesmo. Assim agora a gente tá vendo que este ano a gente está com mais propriedade, ano passado a gente já tinha um pouco de insegurança, ficava na dúvida, pisava em ovos, esse ano a gente está mais com os pés no chão, e eu acredito com o passar do tempo, dos anos, a experiência que a gente vai adquirindo muda a nossa vida profissional, mesmo que a gente saia daqui pra dar aula em outra escola que não seja integral a gente já adquiriu hábitos, já está incorporado algumas maneiras, alguns olhares da gente ver a nossa aula que a gente não vai perder isso, a gente já assumiu já incorporou mesmo.

Professora 5

O que eu acho vantagem do tempo que a gente fica aqui nessa escola, são as partes diversificadas, a gente tem as práticas de matemáticas, as práticas de ciências, as eletivas, que são disciplinas que você trabalha em dupla de professores, existe

uma troca muito interessante, muito legal, cada um dando uma sugestão do que fazer, e coisa que você não tem tempo na escola regular, você quer fazer coisas diferentes, mas você não tem esse tempo e esse espaço, acho que uma das vantagens é essa, você ter opções, você ter tempo, você ter material e você ter essa troca, acho muito interessante principalmente essa troca entre professores, de dar sugestões, de dar ideias e tudo isso torna sempre cada vez mais o ensino mais prazeroso, é mais fácil, é mais gostoso de você trabalhar dessa maneira. E o contato que você tem a mais com o aluno, isso não tem jeito, o tempo que você fica aqui é impossível você não ter esse contato a mais com eles, eles ficam muito mais tempo com a gente do que com a própria família em casa então eu acho que estes são os pontos mais positivos do ensino integral.

Professora 6

O que eu acho interessante também, o que me fez gostar bastante dessa escola, foi o que nas aulas, nos encontros do projeto de vida, a gente recupera os valores que foram perdidos com o tempo. As famílias não têm mais esses valores né amor, solidariedade, enfim os valores humanos que estão perdidos, eles não têm mais isso na família e aqui na escola a gente busca orientá-los, mostrar para eles o quão é importante esses valores na vida da gente. E também faz com que eles pensem e planejem o futuro e eles morrem de medo de pensar no futuro, a maioria deles não querem nem saber de pensar em como vai ser o futuro, alguns falam: _Ah não sei, eu acho que nem sei se vou ter futuro, vou morrer, a única coisa que eu tenho certeza que eu vou morrer. Mas a gente faz com que eles planejem esse futuro. O que eu acho interessante também na parte diversificada, nas orientações de estudos, quando a gente faz a separação, o Nivelamento deles, que eles aproveitam muito mais quando eles estão nessa separação do que quando eles estão com aquela turma na aula de orientação, eles aproveitam mais e querem aprender muito mais então a parte diversificada eu acho que eles se interessam mais pela escola do que pelo currículo comum.

Professora 7

Bem é o segundo no ensino integral e como muitos disseram a coisa aqui é intensa, a gente vive aqui intensamente e eu acredito assim quem não entende o programa, tanto o aluno como professor, não sobrevive aqui. Então eu acho que a palavra é vestir a camisa, se a gente não veste a camisa, se a gente não tem a noção de trabalho em equipe a coisa não caminha. Nós tivemos casos de alunos que foram transferidos porque não se adaptaram por ficar muito tempo na escola, como nós tivemos professores o ano passado que também saíram porque não se adaptaram. Eu acho muito bacana, a gente as vezes reclama da questão de salas com muitos alunos, aqui nós temos vinte e cinco a trinta alunos, aí fora a gente sabe que são quarenta, quarenta e cinco, então gente que tem esse diferencial aqui. Outra coisa que eu acho muito bacana é a questão das eletivas, toda quarta-feira nós temos essas aulas, saímos daqui acabadas, porque é muita loucura, mas é legal porque nesse momento nós temos contato com todos os alunos, então por exemplo, eu trabalho com sextos e sétimos, mas no dia da eletiva eu trabalho com todas as séries: sexto, sétimo, oitavos e nonos, então você acaba conhecendo todos os alunos e isso é muito legal. A questão da tutoria também, que a gente nunca ouviu isso em outras escolas, no começo a gente ficou com medo, ai como é que eu vou fazer, eu vou fazer papel de psicóloga e eu não tenho essa formação, mas não é assim, é aquela conversa para saber o que está acontecendo, porque está indo mal em tal matéria, porque você está indisciplinado, alguns alunos são arredios, eles são ariscos, mas tem aqueles que as vezes perguntam: _Professora, você não vai chamar para a tutoria individual? O ano passado a gente tinha esse momento individual, esse ano mudou, a gente faz um trabalho em grupo, cada professor tem no máximo vinte alunos, mas eles querem e eles tem a necessidade de ter essa conversa individual. Isso é bem legal também. O que me chama atenção nessa escola são as disciplinas diversificadas, o projeto de vida como a outra professora falou, é muito legal, tem aluno que chega aqui sem nem saber que tem que pensar em alguma coisa pro futuro e a gente vê mudança, nós que estamos aqui há dois anos vimos muitas mudanças, assim como também tem aqueles que não mudam e continuam com o mesmo comportamento, mas a gente vê muita mudança. Nós temos os alunos que saíram daqui o ano passado, dos nonos, eles voltam aqui para nos ver e para conhecer a escola, alunos que deram muito trabalho eles voltam e como a outra professora falou eles perceberam essa mudança e falaram que a escola não era assim no outro ano. E o legal também aqui é a questão do não faltar, lógico que acontece, as vezes você fica doente, o filho que fica doente, mas

normalmente não se tem falta de professor, aqui não existe o professor eventual, então nós mesmo entramos para substituir. É legal a questão da agenda como a professora disse, não existe janela, em algum momento se você não tem aula ou você está olhando projeto de vida, ou você está preparando aula, a gente não para aqui, o horário de almoço a gente acaba se envolvendo também porque aluno vem conversar e então é legal. Se não vestir a camisa não sobrevive aqui, a palavra é vestir a camisa, trabalhar em equipe mesmo e eu cresci muito aqui nessa escola, eu tenho vinte anos de estado já, só dois aqui é assim um ritmo totalmente diferente e como a professora comentou também, se a gente sair daqui para outra escola a gente acabava levando. A gente tem colegas que saíram daqui e eles falam que as vezes eles se pegam falando em projeto de vida com os alunos que estão lá na escola regular que eles nunca ouviram falar.

Professora 8

O que me chamou atenção aqui, diferencial das outras escolas, foi o modo de preparar aula, de pensar a aula e o material disponível. Porque em história eu sempre falava eu quero uma sala que eu tenha uma TV e um Vídeo Cassete e agora eu tenho a minha disposição internet, tem a lousa digital e então quando eu estou explicando um fato eu já puxo na hora e na hora de preparar eu já preparo com o texto que eu quero por, com o vídeo que eu quero e isso me ajudou muito, o material disponível é muito rico então eu estou dando aula e de repente tenho uma ideia eu sei que eu posso descer que tem o material disponível. A questão da agenda também eu não sou muito organizada e agora eu estou começando a ficar, eu olho na minha agenda, eu consigo fazer a minha agenda, eu sei onde eu parei e onde eu vou continuar e no colégio normal não era assim, eu não sabia o que eu dei, eu começava de novo e agora eu consigo ter um meio um fim, uma conclusão, retornar a alguns pontos e a gente consegue dividir isso com os alunos e com os outros professores, também isso eu acho legal. E também as eletivas, no início quando eu entrei aqui, no primeiro bimestre eu não entendia a eletiva de jeito nenhum eu falava não está dando certo, eu não consigo fazer nada eu não consigo passar e agora eu estou entendendo melhor, eu estou com uma parceira legal também e a gente está conseguindo desenvolver essa aula, e eu acho que os alunos estão aproveitando bastante quando encontra no corredor eles perguntam o que tem que trazer para a aula. O trabalho em

equipe também tem que ser senão não funciona mesmo. E na hora do almoço a questão do tempo, falta tempo na verdade, a gente acaba pegando a nosso almoço, as vezes, para continuar nosso trabalho e a postura da gente muda totalmente e a gente vai sai daqui, quando sair daqui com esse diferencial, um modo de olhar o aluno, o nosso trabalho a gente acaba ficando muito crítico. A gente está fazendo e acha que não está legal, que tem que ser melhor. Problema com o aluno tem, como em qualquer lugar, mas a gente acaba vendo a gente tem o atrito depois consegue se resolver e o aluno percebe que fez errado, tem vários pontos positivos. Tem também, não é fácil, é muito cansativo, a gente tem dias que dá vontade de pegar o material e ir embora, mas a gente para chega em casa e fala que valeu a pena, a gente conseguiu realizar o trabalho está sendo reconhecido e está sendo legal, mudou muito mesmo o profissional e o pessoal.

Professor 9

Eu acredito que a palavra que resume a escola de ensino integral é a intensidade, bem como a amiga disse, é extremamente intenso e é extremamente intenso pelo lado positivo do relacionamento com os alunos do próprio relacionamento com os professores. Mas a gente sabe que nada são só flores né, essa intensidade vai gerar conflito, essa intensidade vai gerar animosidade entre as pessoas, mas a diferença que a gente vê de uma escola normal para cá é que mesmo esse conflito vai gerar a algum fruto posterior. Com relação ao material didático é fora do comum, nunca trabalhei numa escola que tivesse essa disposição do material e se não tiver, eu chego para minha PCA ela vai atrás, chego para o coordenador e ele tenta. Eu acredito só para não ficar repetitivo a questão da intensidade, é um trabalho extremamente extensivo, não só ao aluno, mas ao professor também, você sai daqui com a escola integral na cabeça e eu acredito que isso aconteça com o aluno também. O negócio de ser oito horas aqui presente, porém lá fora a gente sabe que está com a aquilo na cabeça e a gente se encontra fora daqui a conversa continua, existe essa comunicação. Talvez por ser um grupo pequeno essa comunicação acaba sendo mais facilitada ainda, porque numa escola maior, que não segue o sistema da escola integral as vezes não existe a comunicação entre os professores porque eles têm os horários diferentes. Agora aqui está todo mundo junto trabalhando, quase sempre com a mesma turma, então essa comunicação é mais intensa.

Professor 10

Não tenho muita colocação a fazer, de fato é um trabalho intenso e a intensidade tem seus pontos positivos, mas também tem seus pontos negativos, vai de cada profissional que está aqui dentro. A escola tem um projeto muito bom para o aluno, o aluno realmente estuda no ensino integral é bem feliz, o projeto de vida, as eletivas, a parte diversificada da base comum, mas são muitas horas juntos. Minha colocação é essa, tem seus pontos positivos e seus pontos negativos.

APÊNDICE B: Entrevista dos alunos**Entrevista 1: Aluno- realizada em 16/09/2014.**

P: Quantos anos você tem?

R: Eu tenho 13 anos.

P: O que você acha dessa escola? O que tem de bom e o que você acha que precisa melhorar?

R: Eu acho a escola muito legal e é diferente né e eu tenho bastante oportunidade de conhecer as coisas, bom podia melhorar bastante coisa por exemplo eles estão fazendo o possível para melhorar. Eles estão fazendo a pracinha aqui atrás, tem bastante coisa pra gente fazer tipo clube juvenil, pra gente perder a vergonha e ir se envolvendo com os alunos é muito legal e eu gosto.

P: Qual atividade, aula, que você mais gosta. O que você mais gosta de fazer aqui?

R: Tem projeto de vida e eu gosto de Ciências.

P: O que você gosta mais dessa aula? O que você faz nessa aula?

R: Eu gosto de aprender sobre os lugares, porque eu quero ser bióloga marinha né, daí é legal.

P: Conta pra gente como é o seu projeto de vida? Como você escolheu esse projeto?

R: Bom foi assim, é que eu gosto de nadar eu fico maravilhada com as coisas que estão lá no fundo e coisa e tal. Ai eu decidi ser Bióloga Marinha e esse é meu grande sonho, estar assim em contato com as coisas as plantas e é muito legal.

P: O que você acha das aulas dos professores?

R: Eu acho que eles são bem legais, porque eles ensinam de um jeito que todo mundo pode aprender, eles estão sempre ali ajudando você quando você tem dúvidas.

P: O que você acha do uso dos computadores em sala de aula? Como tem sido isso?

R: Tem sido legal né, os professores podem fazer uma aula a gente pode ir ali pesquisar as coisas.

P: Que matéria eletiva você faz? Ela tem a ver com o seu projeto de vida?

R: Eu estou fazendo a eletiva de música, eu vou aprender a tocar violão. Porque meu pai sempre teve esse sonho, porque os irmãos dele sempre tocaram viola e ele não conseguiu e ele queria que eu tocasse e eu faço isso por ele mesmo.

P: Conta pra gente o que de legal tem na sua escola.

R: O bom que aqui todo mundo é amigo, todo mundo ajuda um ao outro. Os diretores, professores estão sempre aqui para ajudar, e quando a gente tem alguma dúvida eles falam que quando a gente procurar eles no almoço.

P: O que você acha de ficar aqui na escola por mais tempo?

R: Eu sou acostumada, eu estudo aqui há três anos, mas é muito legal ficar com as pessoas porque eu não me sinto tão sozinha. Eu acho tédio ficar em casa aqui eu gosto de fazer as aulas, ficar com as minhas amigas.

P: Você gosta da comida da escola?

R: Eu gosto, ainda mais de cereal de chocolate.

P: Você recomendaria essa escola para alguma pessoa?

R: Com certeza ela tem bastante oportunidade.

Entrevista 2: Aluno- realizada em 16/09/2014.

P: Quantos anos você tem?

R: Eu tenho treze anos e estou no nono ano.

P: Conta pra gente o que tem de diferente nessa escola.

R: Eu gosto bastante das aulas diferenciadas, uma das minhas preferidas é projeto de vida. Porque a professora fala bastante coisa para gente, as vezes a gente

chora, porque realmente toca o coração, faz a gente refletir, faz a gente melhorar. Eu gosto da eletiva porque a gente se diverte e não é uma aula normal, aí é engraçado porque a gente está com os alunos e todas as séries se misturam aí não é só as mesmas pessoas.

P: Por que não é uma aula normal?

R: Porque é uma aula que você escolhe, os professores escolhem uma nova matéria, tipo eu faço teatro porque eu gosto de teatro, daí o professor de artes ele também é apaixonado e ele cria uma base daquilo que ele gosta de fazer daí ele passa pros alunos para não ficar só nas matérias básicas daí tem muitas diferentes. Aqui na escola tem de linguagens, que é um blog que a escola faz, tem uma que é produção pra você tipo montar uma loja e daí eles apresentam virtualmente no blog que é pra você criar coisinhas para fazer em casa, tipo marca texto essa coisa, é bem legal; a que eu faço de teatro, a de música para aprender a tocar um instrumento, tem bastantes diferentes eu não sei dizes qual são todas. Mas é bem legal, a tutoria eu gosto, que é quando a gente conversa com outro professor que a gente confia aqui da escola e eu acho que as que mais me marcam são essas, essas que eu prefiro.

P: O que você acha do uso da tecnologia em sala de aula?

R: Ah eu acho bem legal! Porque enjoa ficar só escrevendo né, aí quando o professor fala em pegar os notebooks todo mundo fica feliz né e aí fica pesquisando uma coisa diferente, cada hora é uma coisa, você vai entrando nas coisas. E assim quando está com o notebook todo mundo quer terminar mais rápido, porque quando termina pode fazer outra coisa e isso até ajuda porque a aula rende mais e eu acho bem legal!

P: O que você gosta nessa escola?

R: A união dos alunos, a união da escola inteira na verdade, todo mundo se conversa, até por causa de nove horas tem que achar alguém, porque ficar sozinho não tem como. Eu gosto disso porque você não se sente sozinho e não enjoa.

P: Tem alguns pontos que você acha que pode melhorar na escola?

R: Pontos que eu melhoraria é assim de aula né, porque como fica muito tempo na sala de aula eu gostaria que os professores saíssem mais de sala de aula, mas as

vezes não é possível por causa da matéria, as vezes precisa escrever na lousa não sei porque, mas eu acho que é mais isso, sair mais da sala, porque como é um projeto diferente poderia sair mais.

Entrevista 3: Aluno – realizada em 16/09/2014.

P: Quantos anos você tem?

R: Eu tenho 10 anos.

P: Eu soube que você saiu dessa escola e voltou, você poderia contar o que aconteceu e por que você voltou?

R: Eu estava aqui nessa escola e daí eu mudei de casa e sai dessa escola e depois voltei. Eu insisti para voltar porque eu gosto muito daqui e a outra escola era ruim lá. Lá tem menos tempo, aqui tem os meus amigos, lá é bem diferente mesmo.

Aqui tem projeto de vida clube juvenil e lá era chato e lá eu só ficava escrevendo enquanto a sala toda bagunçava e no recreio não tinha música igual aqui.

Entrevista 4: Aluno – realizada em 16/09/2014.

P: Quantos anos você tem?

R: Eu tenho doze anos.

P:O que você acha dessa escola?

R: Eu acho bem diferente das outras escolas, porque tem aulas diferentes e dá pra você aprender muito sobre o seu projeto de vida, por causa disso é muito diferente a escola por causa que tem aula de projeto de vida, tutoria, clube juvenil que só os alunos fazem e isso é muito mais legal que as outras escolas.

P: Você poderia explicar cada uma dessas aulas que você citou?

R: Sim. O projeto de vida a gente estuda ou fala sobre o projeto de vida de cada aluno e também faz desenho. O clube juvenil é feito pelos os alunos e os alunos escolhem tipo um tema e vai ser a aula. Eu estou no “Arte Ataque” tem um programa que chama “Arte Ataque” e ai nós fazemos uns vídeos, uns trabalhos e desenhos.

Tem também a tutoria que a gente escolhe um professor pra você conversar com ele do que eu você quiser, nós falamos sobre projeto de vida e sobre tudo que vai acontecer na escola. A minha tutora é a professora de geografia eu escolhi ela porque eu acho ela muito legal e eu gosto dela. A eletiva é quando os professores eles montam um tema também e os alunos entram, você pode escolher três alternativas. Eu estou no de lendo e fazendo pintura, a gente lê alguns livros e poemas, e fazemos desenho. Nós vamos fazer uma pintura em tela nessa semana. Diferente é o jeito que são as aulas, lá na minha outra escola que eu estudava era só aula, aqui é aula, você conversa com seu professor é legal. Eu gosto mais daqui.

P: Você acha cansativo ficar aqui na escola?

R: Cansa mais, o recreio se você ficar descansando não cansa tanto. E também não pode dormir tão tarde para você acordar essas horas. Eu já tive um problema assim já, mas agora já acostumei.

P: O que mais você gosta de fazer aqui na escola?

R: Eu gosto de ficar conversando com meus amigos, as vezes jogo bola.

P: O que você acha do uso da tecnologia em sala de aula?

R: A gente faz algumas pesquisas nos notebooks e depois a professora deixa um tempo pra você mexer no que você quiser, daí é legal.