

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TATIANE APARECIDA RIBEIRO TORRES**

**O Projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual  
de São Paulo: considerações acerca do direito à  
educação de qualidade**

**São Paulo  
2016**

**TATIANE APARECIDA RIBEIRO TORRES**

**O Projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual  
de São Paulo: considerações acerca do direito à  
educação de qualidade**

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo para  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e  
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lisete Regina Gomes  
Arelaro

**São Paulo  
2016**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 
- 379.64  
T693p      Torres, Tatiane Aparecida Ribeiro  
            O Projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de São Paulo: considerações acerca do direito à educação de qualidade / Tatiane Aparecida Ribeiro Torres; orientação Lisete Regina Gomes Arelaro. São Paulo: s. n., 2016.  
            210 p.; ils.; tabs.; anexos; apêndices
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.  
            Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Escola de Tempo Integral 2. Ensino fundamental 3. Política educacional 4. Direito à educação 5. Qualidade da educação I. Arelaro, Lisete Regina Gomes, orient.
-

TORRES, Tatiane Aparecida Ribeiro. **O Projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de São Paulo**: considerações acerca do direito à educação de qualidade. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Banca Examinadora

Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro

Instituição: Faculdade de Educação da USP

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Instituição: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dra. Sonia Maria Portella Kruppa

Instituição: Faculdade de Educação da USP

Assinatura: \_\_\_\_\_

*Aos meus pais, Joel e Maria do Carmo,  
donos de um amor incondicional. Sem eles, nada seria possível.*

*À Talita, minha querida e, para sempre, irmãzinha.*

*Ao meu marido e mais fiel amigo, Henrique,  
por compartilharmos sonhos e construirmos realidades.*

## AGRADECIMENTOS

À querida Professora Lisete Arelaro, fonte de inspiração por sua luta pela educação pública. Agradeço por sua orientação, disponibilidade e carinho, sempre presente em meus valiosos anos de pesquisa acadêmica. Obrigada por me conduzir a “ser mais”.

Às Professoras Sônia Kruppa e Lígia Martha Coelho, por lerem, carinhosamente, meu Relatório de Qualificação e pelas significativas sugestões para a realização da pesquisa de campo e para a escrita deste relatório.

À todas e todos participantes da pesquisa de campo (educadores, responsáveis e crianças), por me acolherem e por compartilharem seus desejos e angústias. Obrigada por me ajudarem a enxergar a realidade e refletir sobre ela.

Aos meus queridos colegas do grupo de pesquisa “Meta 5” (antigo “Fund. 9”) e do grupo de orientandos, pelas noites e sábados regados de discussões, conhecimentos, partilhas, risadas e uma boa comida. Agradeço a todos pelos “pitacos” em meu relatório, por compartilharmos referências e ideias, por me manterem viva nesta batalha pela mudança.

Aos meus amigos e familiares, por estarem comigo desde os meus primeiros sorrisos e choros. Em especial, aos meus avós, Jacinto e Lourdes (em memória) e Júlio e Maria Querina (em memória), exemplos de luta e superação. Sou grata a vocês por tudo que viveram e passaram para sermos o que somos.

Aos meus pais, Joel e Maria do Carmo, à minha irmã, Talita, e ao meu marido, Henrique, por serem as pessoas mais importantes da minha vida, fazendo-a mais leve e colorida. Obrigada por estarem presentes em todos os momentos, por me aconselharem, por me apoiarem e por me compreenderem. Adoro nossas risadas, nossos abraços, nossas conversas... Agradeço todos os dias por sermos os melhores um para o outro.

À Deus, por dar-me forças e fôlego para vencer as adversidades da vida.

### **Seiscentos e sessenta e seis**

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...

Quando se vê, já é 6<sup>a</sup> feira...

Quando se vê, passaram 60 anos...

Agora, é tarde demais para ser reprovado...

E se me dessem - um dia - uma outra oportunidade,

eu nem olhava o relógio  
seguia sempre, sempre em frente...

E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil  
das horas.

**Mario Quintana**

## RESUMO

TORRES, Tatiane Aparecida Ribeiro. **O Projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de São Paulo: considerações acerca do direito à educação de qualidade.** 2016. 210f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

A escola de tempo integral tem feito parte de discursos políticos, documentos e metas educacionais do país como uma possível (e promissora) proposta para o alcance de uma educação de qualidade. Considerando isso, este trabalho teve por objetivo analisar o Projeto Escola de Tempo Integral, criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2005. Este Projeto incentivou a participação de escolas de tempo parcial da rede estadual de ensino que tivessem salas de aula em número suficiente para atendimento em período integral, além do interesse da comunidade escolar em aderir à iniciativa. Neste modelo, crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental teriam a possibilidade de realizar atividades em período integral dentro da própria escola, cuja Matriz Curricular era composta por aulas comuns às escolas de tempo parcial e por oficinas, de diversas áreas temáticas, na Parte Diversificada do currículo. Tendo este Projeto como norteador, essa pesquisa buscou aprofundar questões referentes ao ensino fundamental em tempo integral e ao direito à educação de qualidade por meio de pesquisas documental e bibliográfica, com consulta e análise de documentos oficiais, bem como com a realização de pesquisa de campo, para conhecimento da dinâmica deste Projeto numa escola da rede estadual de São Paulo. Foram realizadas entrevistas com crianças, pais/responsáveis, professores, gestores e responsáveis pelo Projeto em nível central. Verificou-se que a escola pesquisada não passou por nenhuma reestruturação para o atendimento de crianças em período integral, não recebeu recursos financeiros diferenciados e as orientações para implementação do Projeto foram insuficientes, influenciando, negativamente, o clima escolar e o trabalho pedagógico. A participação da comunidade foi, praticamente, inexistente e a única prioridade pedagógica explícita, os resultados a serem alcançados nas provas do SARESP, visando atingir a meta do indicador de avaliação estadual de desempenho escolar dos alunos – o IDESP.

**Palavras-chave:** Escola de Tempo Integral. Ensino Fundamental. Política Pública em Educação. Direito à Educação. Educação de Qualidade.

## ABSTRACT

TORRES, Tatiane Aparecida Ribeiro. **The Full-Time School Project in the São Paulo State education system: considerations about the right to quality education.** 2016. 210f. Thesis (M.A.) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2016.

The term full-time school has been part of political speeches, documents and educational goals in Brazil as a possible (and promising) proposal to achieve quality education. Taking this into consideration, this thesis had the purpose of analyzing the Full-Time School Project, devised by the Sao Paulo State Education Department in 2005. Such Project encouraged the participation of part-time schools from the state system which had sufficient classrooms to operate in full-time scheme, in addition to the interest of the school community in taking on the initiative. According to this model, children and teenagers from 1st through 9th grade of elementary/middle school would have the possibility of performing activities full time within the school, whose curriculum matrix consisted of the same classes taught in the part-time schools and workshops, from several subject areas, in the diversified portion of the curriculum. Taking this Project as a guiding element, my research sought to take an in-depth look into the issues concerning full-time elementary/middle school and the right to a quality education through documental and bibliographical review, consulting and analyzing official documents, as well as a field research, in order to get to know the dynamics of this Project in a school of the Sao Paulo state education system. Interviews were conducted with children, parents/guardians, teachers, managers and the officers in the charge of Project on the central level. I have found that the school being researched did not go through any restructuring process in order to serve the children in a full-time routine, did not get extra financial funds and guidance to implement the Project were insufficient. This adversely affected the school ambience and the pedagogical work. The involvement of the community was virtually non-existent and the only explicit pedagogical priority was the results that should be achieved in the SARESP (institutional assessment) tests, whose goal was to reach the score of state assessment of the students' academic achievement – IDESP.

**Key words:** Full-Time School. Elementary/Middle School. Public Policy of Education. Right to Education. Quality Education.

## LISTA DE DESENHOS

Desenho 1: Escola da A. C. ....	17
Desenho 2: Escola da B. ....	20
Desenho 3: Escola do D. ....	27
Desenho 4: Escola da G. ....	45
Desenho 5: Escola da I. ....	66
Desenho 6: Escola do J. P. ....	72
Desenho 7: Escola do J. G. ....	82
Desenho 8: Escola do R. ....	91
Desenho 9: Escola da R. ....	101
Desenho 10: Escola do R. ....	166

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Biblioteca .....	92
Fotografia 2: Pátio .....	92
Fotografia 3: Laboratório de Ciências .....	93
Fotografia 4: Laboratório de informática .....	93
Fotografia 5: Sala dos professores .....	94
Fotografia 6: Sala de aula do 3º ano A .....	94
Fotografia 7: Copa de refeição dos professores .....	95
Fotografia 8: Refeitório .....	107
Fotografia 9: Portas de entrada para os banheiros dos alunos (feminino e masculino) .....	108
Fotografia 10: Banheiro dos alunos (masculino) .....	108
Fotografia 11: Sala de Artes (Ao fundo, portão de acesso à quadra) .....	109
Fotografia 12: Sala de Artes .....	109
Fotografia 13: Quadra poliesportiva coberta .....	111
Fotografia 14: Goteiras na sala de aula do 3º ano A após um dia chuvoso .....	112
Fotografia 15: Teto com infiltrações na sala de aula do 3º ano A .....	112
Fotografia 16: Sala de jogos e materiais pedagógicos .....	115
Fotografia 17: Espaço utilizado pela professora para realização do reforço oferecido pela escola .....	139

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Escolarização da População do Estado de São Paulo em porcentagem (%) .....	67
Tabela 2 - Total de matrícula por etapa da Educação Básica no Estado de São Paulo – 2014 .....	68
Tabela 3 - Participação no total de matrículas na creche por dependência administrativa, em %, no Estado de São Paulo – 2014 .....	68
Tabela 4 - Participação no total de matrículas na pré-escola por dependência administrativa, em %, no Estado de São Paulo – 2014 .....	69
Tabela 5- Participação no total de Matrículas no Ensino Fundamental – anos iniciais, por dependência administrativa, em %, no Estado de São Paulo – 2014 .....	69
Tabela 6- Participação no total de Matrículas no Ensino Fundamental – anos finais, por dependência administrativa, em %, no Estado de São Paulo – 2014 .....	69
Tabela 7 - Participação no total de Matrículas no Ensino Médio, por dependência administrativa, em %, no Estado de São Paulo – 2014 .....	70
Tabela 8 – Total de matrículas por etapa de ensino na rede estadual de São Paulo no ano de 2014 .....	74
Tabela 9 – Número de estabelecimentos da rede estadual de São Paulo por etapas de ensino atendidas em 2014 .....	74
Tabela 10 – Número de escolas da rede estadual de ensino de São Paulo participantes do Programa Mais Educação .....	76
Tabela 11- Número de Escolas participantes do Projeto Escola de Tempo Integral de 2006 a 2015 .....	80
Tabela 12 – Número de alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais) por turma e ano – Período Integral – Data Base de 31/03/2015 .....	97
Tabela 13 – Número de alunos do Ensino Fundamental (anos finais) por turma e ano/série – Período Parcial – Data Base de 31/03/2015 .....	97
Tabela 14 - Rotina do 3º ano A .....	104
Tabela 15 - Resumo do ano letivo de 2014 – Ensino Fundamental (anos iniciais) .....	146
Quadro 1 – Atividades realizadas nos cadernos das crianças do 3º ano A .....	131
Quadro 2 – Atividades acompanhadas durante as observações realizadas no 3º ano A .....	134

## LISTA DE SIGLAS

AAP	Avaliação de Aprendizagem em Processo
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ATPC	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade inicial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Coordenadoria do Ensino do Interior
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CIAC	Centro Integrado de Atenção à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
CRE	Centro de Referência em Educação “Mario Covas”
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
DSE	Departamento de Suprimento Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMAI	Educação Matemática nos Anos Iniciais
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MEC	Ministério da Educação

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEME	Programa de Enriquecimento da Merenda Escolar
PIB	Produto Interno Bruto
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	17
2. METODOLOGIA .....	20
3. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	27
3.1 Que tempo é esse? Discussões sobre o tempo e o tempo escolar.....	27
3.2. Afinal, o que é uma escola de tempo integral?.....	32
3.3. A escola de tempo integral no Brasil: considerações sobre sua trajetória.....	34
4. O DIREITO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO .....	45
4.1. O direito à educação no Brasil: uma passagem pelas Constituições .....	45
4.2. Educação de qualidade: alguns conceitos, muitas definições.....	52
4.3. Qualidade social da educação: uma perspectiva em destaque.....	59
4.4. A escola de tempo integral e a ampliação do direito ao tempo escolar e à qualidade da educação: algumas relações .....	63
5. CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	66
6. A SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO .....	72
7. O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL .....	82
8. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA .....	91
9. PESQUISA DE CAMPO .....	101
9.1. A rotina do 3º ano A .....	102
9.2. Recursos espaciais, materiais e alimentação .....	106
9.3. Equipe escolar e formação docente .....	118
9.4. Proposta pedagógica .....	129
9.5. Escola e comunidade .....	146
9.6. As relações interpessoais na escola .....	153
9.7. Opiniões da comunidade escolar .....	158
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	166
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	172

## **Nota introdutória**

Ao longo desta dissertação, no início de cada capítulo, foram inseridos os desenhos realizados pelas crianças entrevistadas da escola estadual de tempo integral pesquisada. Neles, as crianças fizeram um registro sobre a escola na qual estudavam e o que mais gostavam nela. Esta disposição dos desenhos foi pensada com o intuito de relembrarmos, continuamente, a importância do olhar das crianças sobre as nossas escolas, valorizando seus sentimentos e opiniões, além de colorir e significar a realização desta pesquisa. Não foram realizadas análises aprofundadas dos desenhos. Admire-os!

## 1. INTRODUÇÃO



*Desenho 1: Escola da A. C.*

O interesse acadêmico pelo tema abordado nesta pesquisa surgiu durante a participação no grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da USP sobre o Ensino Fundamental de nove anos e, mais especificamente, na realização de pesquisa de Iniciação Científica e do Trabalho Complementar de Curso, nos anos de 2010 e 2011, nos quais tive a oportunidade de realizar uma pesquisa de campo numa escola estadual de tempo integral localizada no município de São Paulo. Durante a realização dessas pesquisas, apesar do foco ter sido a implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede estadual de São Paulo, foi possível vivenciar a dinâmica daquela escola de tempo integral, tanto em relação à organização dos tempos e espaços escolares, quanto em relação ao funcionamento da Parte Diversificada do currículo, o planejamento e orientações pedagógicas, dentre outras questões que permeiam a rotina de uma escola de tempo integral. Para entender um pouco mais sobre a escola na qual estava realizando a pesquisa, busquei informações sobre o Projeto Escola de Tempo Integral em atos legais e documentos publicados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), bem como em conversas informais e entrevistas com gestores e professores da escola, nas quais pude compreender um pouco melhor o processo de implementação deste Projeto e seu funcionamento. Após dez anos de vigência do Projeto em escolas da rede estadual de São Paulo, tive a oportunidade de voltar a uma dessas escolas de tempo integral para observar sua dinâmica, seus avanços e entraves.

A atualidade do tema também é importante ser destacada, uma vez que a escola de tempo integral tem feito parte de discursos políticos, documentos, propostas e metas educacionais do país, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que propôs a progressiva ampliação do período de permanência dos alunos do Ensino

Fundamental na escola e a progressão das redes de ensino públicas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral, e, mais recentemente, no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), com vigência de 2014 a 2024, que visa oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas brasileiras, destacando o atendimento da demanda não apenas em escolas de tempo integral, mas em atividades realizadas no contraturno, desenvolvidas por agentes comunitários em espaços da própria comunidade escolar, conforme a Meta 6.

A escola de tempo integral passou a ser considerada uma aposta para a construção de uma educação de qualidade, estabelecendo-se uma relação direta entre a duração do tempo escolar diário com a qualidade do ensino oferecido nas escolas. No entanto, as discussões sobre as condições, meios e/ou práticas necessários para garantia dessa qualidade ainda são insuficientes.

Nesta pesquisa, tendo em vista os estudos sobre a escola de tempo integral, a educação de qualidade e as diretrizes e práticas do Projeto Escola de Tempo Integral, proponho-me a analisar o seguinte problema de pesquisa: O Projeto Escola de Tempo Integral contribui para uma educação de qualidade? Em que condições?

Este estudo encontra-se estruturado em capítulos, que buscam explicitar as etapas percorridas durante a pesquisa e as discussões acerca do tema apresentado. Desta forma, num primeiro momento, são especificados os objetivos e a metodologia utilizada para realização da pesquisa. Posteriormente, discutem-se os conceitos de tempo e tempo escolar, esclarecendo o que se entende por cada um dos termos e como estão constituídos na sociedade, uma vez que o tempo escolar diário ampliado é o diferencial desta proposta de escola. Buscou-se, também, explicitar aspectos presentes nos debates sobre a escola de tempo integral, apresentando os discursos e as experiências que se desenvolveram no país.

Em outro capítulo, retomam-se questões sobre o direito à educação e ao tempo escolar, verificando como este tempo veio se constituindo ao longo dos anos, sendo discutido, em seguida, como este direito se relaciona à educação de qualidade, apresentando possíveis contribuições da escola de tempo integral à garantia do direito à qualidade da educação.

Após isso, realiza-se uma breve apresentação sobre as características gerais do Estado de São Paulo, aspectos sobre a estruturação da Secretaria de Educação e informações sobre a rede estadual de ensino, expondo, também, as orientações relativas ao Projeto Escola de Tempo Integral, para que haja uma contextualização do objeto desta pesquisa.

Por fim, a escola pesquisada é caracterizada, para que se conheça, ainda que minimamente, a comunidade escolar. Os dados encontrados durante a pesquisa de campo serão expostos através de subitens, visando facilitar a análise dos dados. São eles: rotina do 3º ano A, recursos espaciais, materiais e alimentação, equipe escolar e formação docente, proposta pedagógica, relação escola e comunidade, as relações interpessoais tecidas no ambiente escolar entre as crianças e entre elas e seus professores e as opiniões da comunidade escolar sobre a escola de tempo integral.

A partir da bibliografia sobre os temas abordados e da pesquisa de campo, procurou-se conhecer as possíveis contribuições do Projeto Escola de Tempo Integral para uma educação de qualidade, analisando a implantação e dinâmica do Projeto Escola de Tempo Integral, proposto pela SEE/SP e adotado, desde 2006, por escolas desta rede de ensino.

Foram realizados levantamentos e análises de documentos oficiais e legislação da SEE/SP que se relacionavam ao Projeto Escola de Tempo Integral, para que se pudesse verificar a aplicação destas orientações na rede estadual de ensino de São Paulo e, por meio de pesquisa de campo numa escola de tempo integral desta rede de ensino (escola que atendia aos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempo integral), verificado a adequação de seu projeto pedagógico às normatizações e orientações para implantação deste Projeto.

Mais especificamente, esta pesquisa buscou verificar se essa proposta estadual garantia a existência de projeto pedagógico, espaços e recursos diferenciados para um melhor atendimento de sua demanda e quais foram as ações planejadas e concretizadas para a garantia de uma educação de qualidade, esboçadas tanto nos documentos oficiais, quanto nas práticas da escola. Assim, pôde-se compreender como a escola de tempo integral pesquisada (sua organização, seus profissionais, sua Matriz Curricular e sua avaliação) se articulava aos interesses da comunidade escolar para garantir a melhoria do ensino e de “vivências escolares enriquecedoras”, como destacado em Resoluções da SEE/SP.

## 2. METODOLOGIA



Desenho 2: Escola da B.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa em educação, pois, como afirma Godoy (1995a), tem o ambiente natural como fonte direta de dados, o pesquisador desempenha fundamental papel na observação, análise e interpretação de dados, além de permitir a compreensão ampla do fenômeno estudado, considerando os diversos pontos de vista dos sujeitos envolvidos, não partindo de hipóteses pré-estabelecidas.

Para a concretização dos objetivos propostos pela pesquisa, foi realizado um estudo de caso, havendo, assim, um particularizado e detalhado estudo sobre determinada escola e agentes escolares, sobre um contexto educacional, mostrando a multiplicidade das dimensões presentes.

Segundo André (1984, p. 52, *grifos da autora*):

[...] estudo de caso não é o nome de um pacote metodológico padronizado, isto é, não é um método específico de pesquisa, mas uma *forma particular* de estudo. [...] a metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo.

Dessa forma, por meio de dados e informações coletados em fontes e momentos diversos sobre uma determinada “instância”,

[...] os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. Esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Esta pesquisa se constituiu, pois, na realização de pesquisa documental e bibliográfica,

por meio do levantamento e análise de estudos, normatizações e documentos oficiais, bem como a consulta de dados estatísticos, e na realização de pesquisa de campo.

Segundo Godoy (1995b, p. 21), a pesquisa documental envolve um “[...] exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares”, podendo estar pautada na análise de documentos escritos, estatísticas e elementos iconográficos, como sinais, grafismos, imagens, fotografia e filmes. Neste caso, a pesquisa pautou-se, principalmente, em documentos da SEE/SP sobre o Projeto Escola de Tempo Integral e em documentos escolares, como o Plano de Gestão da escola pesquisada.

A pesquisa de campo foi realizada numa escola estadual de tempo integral, localizada na Região Centro-Oeste do município de São Paulo, ou seja, envolveu a pesquisa numa escola participante do Projeto, numa determinada realidade social, econômica e escolar, possuindo, assim, particularidades que não podem ser transpostas às demais escolas participantes do projeto. Nesta escola, eram atendidas crianças do Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais, mas apenas as crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental eram contempladas pelo Projeto Escola de Tempo Integral.

Para a pesquisa de campo foram previstos os seguintes momentos:

- Conhecimento do projeto pedagógico da escola, através do Plano de Gestão;
- Observação (não participante) da rotina escolar;
- Participação em reuniões pedagógicas e de pais;
- Realização de entrevistas;
- Registros fotográficos das dependências da escola.

A escolha da escola deu-se pelo fato desta unidade de ensino ter sido considerada, em 2012, uma das piores escolas da rede estadual de ensino, devido às baixas notas no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) nos Ensinos Fundamental e Médio e, aliado a isso, relatos de furtos e agressões a alunos e professores, número insuficiente no quadro de professores e necessidade de reforma no prédio escolar, anunciados em jornal do bairro em 2013. Vale ressaltar que, naquele ano, a escola já participava do Projeto Escola de Tempo Integral.

Instituído pela Resolução SE nº 74/2008, o IDESP é utilizado pela SEE/SP como indicador de qualidade de ensino nas escolas da rede. A cada ano, metas (traduzidas em números) são estipuladas para cada unidade escolar tendo em vista o desempenho de seus alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e

seu fluxo escolar. Assim, cada escola tem uma meta diferente a ser conquistada no ano letivo. Ao alcançar pelo menos parte da meta, a escola, ou seja, seus profissionais, recebem o pagamento do bônus por desempenho, que é proporcional ao resultado.

A pesquisa de campo foi realizada ao longo do ano letivo de 2015. As visitas à escola foram realizadas semanalmente de fevereiro a setembro de 2015 e envolveram a observação do cotidiano escolar, o acompanhamento de uma turma de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, a participação nas reuniões pedagógicas e de pais, bem como a consulta aos documentos da escola.

A turma de 3º ano pesquisada foi indicada pela Professora Coordenadora tendo em vista minha disponibilidade para pesquisa de campo, buscando assegurar diversidade temática das oficinas acompanhadas. As observações foram realizadas, em grande parte, no período da tarde, no qual aconteciam as Oficinas Curriculares e, esporadicamente, no período da manhã, para acompanhamento das aulas da Base Nacional Comum.

As Oficinas Curriculares acompanhadas foram: Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Atividades Artísticas e Atividades Esportivas e Motoras. Essas oficinas foram escolhidas tendo em vista minha disponibilidade de horário para o período da tarde e por fazer parte de diferentes áreas do conhecimento, como mencionado anteriormente. Duas dessas oficinas aconteciam às terças-feiras e as outras duas, às sextas-feiras. Assim, foram realizadas cerca de duas observações mensais de cada oficina.

O 3º ano do Ensino Fundamental foi escolhido como objeto da pesquisa tendo em vista a Meta 5 do PNE (2014/2024) de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”, a participação das professoras em formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a realização de avaliação de larga escala pelos alunos (Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA), que poderiam trazer algumas informações importantes para a pesquisa. Entretanto, vale salientar que o recente aprovado Plano Estadual de Educação de São Paulo (Projeto de lei nº 1083/2015) prevê, em sua Meta 5, a alfabetização de todas as crianças no máximo até o final do 2º ano do ensino fundamental, encurtando, ou antecipando, o sistemático processo de alfabetização das crianças.

Segundo o INEP, a ANA é uma avaliação realizada em âmbito federal cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas. Visa, também, contribuir para a

melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional<sup>1</sup>.

As entrevistas foram realizadas de setembro a novembro de 2015, sendo entrevistados, por meio de roteiros semiestruturados (previamente testados e incluídos neste trabalho como Apêndices), representantes de cada segmento escolar, visando favorecer a diversidade de opiniões: uma especialista de ensino (Professora Coordenadora, nesta função na escola havia 5 anos), uma professora que atuava na Base Nacional Comum<sup>2</sup> (Professora da classe acompanhada durante a pesquisa de campo; contratada com estabilidade pela SEE/SP e trabalhando na escola havia 5 anos) e duas que atuavam nas Oficinas Curriculares<sup>3</sup> (Professoras acompanhadas durante a pesquisa de campo: Professora da Oficina Experiências Matemáticas, contratada com estabilidade pela SEE/SP e trabalhava na escola havia 5 anos e a Professora da Oficina Hora da Leitura, também contratada com estabilidade pela SEE/SP e trabalhava na escola havia 8 anos)<sup>4</sup>, seis pais/responsáveis de alunos (três pais, duas mães e uma avô que se dispuseram a conversar sobre a escola através de autorização entregue durante a Reunião de Pais), dez alunos da turma pesquisada (cinco meninas e cinco meninos, cujos pais/responsáveis haviam autorizado a entrevista) e dois representantes do Conselho de Escola (uma representante do segmento de pais e, outro, do segmento dos professores). Também foram realizadas entrevistas com duas representantes da SEE/SP que acompanharam o processo de construção e implementação do Projeto Escola de Tempo Integral em escolas desta rede de ensino, no entanto apenas uma dessas entrevistas foi gravada, já que uma das representantes da SEE/SP não autorizou a gravação de sua fala.

A escola pesquisada possuía parceria com a Associação Parceiros da Educação<sup>5</sup>, deste modo, buscou-se realizar entrevista com a representante desta Associação para saber qual seu

---

<sup>1</sup> Informações encontradas no site: <siteo.educacenso.inep.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2016.

<sup>2</sup> De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 4/1998, a Base Nacional Comum é o conjunto de conteúdos mínimos das diversas áreas do conhecimento e dimensão obrigatória dos currículos nacionais. Esses conteúdos mínimos referem-se às noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 mar. 2016.

<sup>3</sup> As Oficinas Curriculares integram a Parte Diversificada do currículo da rede estadual de educação de São Paulo e são compostas por conteúdos complementares, desenvolvidos no contraturno escolar de escolas de tempo integral. No Capítulo 5, serão apresentadas outras informações sobre essas Oficinas.

<sup>4</sup> Os contratos de trabalho da SEE/SP serão melhor explicitados no capítulo 6, sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

<sup>5</sup> Associação sem fins lucrativos que busca promover a parceria entre empresas, empresários e organizações da sociedade civil com escolas públicas e apoiar o governo na adoção de políticas públicas que promovam a qualidade da educação pública, visando, assim, a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. Esta Associação foi fundada em 2004 e, em 2005, foi formalizada sua parceria com a SEE/SP através da Resolução SE nº24/2005. Em 2011, formalizou-se a parceira também com a Secretaria Municipal de São Paulo. Informação retirada do site: <www.parceirosdaeducacao.org.br>. Acesso em: 31 mar. 2015.

grau de participação nos assuntos escolares, porém, após várias tentativas, a entrevista não foi concedida. Foi proposto, então, um questionário, com as perguntas seriam feitas na entrevista, a ser respondido e enviado por meio eletrônico. A representante concordou, respondeu e enviou o questionário como solicitado.

As entrevistas com as crianças aconteceram em dois pequenos grupos, de modo que cada criança pudesse ser ouvida individualmente em suas respostas. Para iniciar as entrevistas e criar um clima favorável à participação nesta faixa etária, pediu-se para que as crianças imaginassem que uma criança fosse começar a estudar na escola delas e que precisariam contar para ela como era a escola, o que faziam, o que mais gostavam e o que não gostavam nela. Desta forma, as crianças ficaram animadas a contar sobre a escola. Logo após as entrevistas, elas fizeram um desenho sobre a escola onde estudavam e o que mais gostavam nela.

Sobre a importância e os cuidados que se deve ter no envolvimento de crianças em pesquisas e a necessidade de as reconhecerem como sujeitos, “[...] participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71), Alderson (2005, p. 423) afirma:

A participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisa. Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas. [...] Logo, envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras ou abusivas.

Para que não houvesse identificação dos sujeitos entrevistados, ao mencionar as entrevistas durante o trabalho foi utilizado o nome do segmento escolar que representam, seguido por números, caso houvesse mais de uma entrevista com integrantes daquele segmento escolar. Assim, as entrevistas com as crianças foram enumeradas de 1 a 10 e as dos pais/responsáveis pelas crianças, de 1 a 6. A professora que trabalhava com as crianças no período da manhã foi identificada como Professora de Classe do 3º ano A, as professoras das Oficinas foram denominadas pelas Oficinas que ministram (Professora da Oficina Experiências Matemáticas e Professora da Oficina Hora da Leitura). A Professora Coordenadora permaneceu com esta denominação. Os representantes do Conselho de Escola foram intitulados como Representante dos Professores no Conselho de Escola e Representante dos pais no Conselho de Escola. As Representantes da SEE/SP foram numeradas em 1 e 2. A

Representante 1 da SEE/SP foi a primeira a ser entrevistada e preferiu que a entrevista não fosse gravada, sendo que na época da entrevista, ela era uma das responsáveis pelo Projeto Escola de Tempo Integral na Secretaria. A Representante 2 da SEE/SP não fazia mais parte da equipe responsável pelo Projeto, mas esteve muito presente em sua elaboração, e, no momento da entrevista, era uma das coordenadoras do Programa Ensino Integral, outro programa voltado para o funcionamento de escolas em período integral da rede estadual de São Paulo e que será melhor explicitado no Capítulo 6.

Os materiais utilizados durante a pesquisa de campo foram: gravador digital (para gravação em áudio das entrevistas), máquina fotográfica digital (para registros fotográficos dos espaços escolares) e caderno de campo (para anotações durante as observações e entrevistas).

A pesquisa de campo e as entrevistas foram realizadas com autorização formal dos participantes, sendo os objetivos da pesquisa explicitados aos envolvidos antes das entrevistas. Foram tomados, também, os cuidados necessários para que se mantivesse o anonimato da escola e dos participantes e o sigilo das informações coletadas. Com relação às entrevistas, foram entrevistados pais/responsáveis que tinham interesse/disponibilidade em participar da entrevista e crianças que tinham a autorização de seus pais/responsáveis e que quisessem participar deste momento.

Interessante observar que a maioria das crianças do 3º ano pesquisado mostrou-se entusiasmada em participar da entrevista, mas algumas delas não foram entrevistadas devido à falta de autorização dos pais/responsáveis. As autorizações para as entrevistas com as crianças foram entregues aos pais/responsáveis no dia da reunião de pais e todos os que estavam presentes autorizaram a entrevista. Para os pais/responsáveis que não estavam presentes na reunião, a autorização foi encaminhada para casa, mas não se obteve retorno de nenhuma delas.

Assim, esta pesquisa, seus registros e entrevistas foram realizados com a autorização dos agentes envolvidos, tendo sido tomados os cuidados necessários para pesquisa de campo, como preza o Código de Ética da Universidade de São Paulo, instituído pela Resolução nº 4871, de 22 de outubro de 2001.

Os resultados encontrados durante as pesquisas documental, bibliográfica e de campo foram analisados à luz do direito à educação de qualidade, sendo verificado se o Projeto Escola de Tempo Integral previa modificações na rotina e na grade curricular para que fossem ampliadas as oportunidades de ensino, tanto em relação à ampliação e aprofundamento dos

conteúdos escolares, quanto em relação às oportunidades de novas experiências sociais, culturais e esportivas, além de maior oferta de materiais e disponibilidade de espaços para realização das atividades e se o Plano de Gestão da escola pesquisada contemplava assuntos referentes ao funcionamento em período integral e às propostas das Oficinas Curriculares, bem como o espaço dedicado à alfabetização das crianças. Procurou-se conhecer os gestores e docentes da escola, observando seu entrosamento, suas relações com os alunos, sua formação e carreira, bem como sua atuação em sala de aula e reuniões e, além disso, buscou-se verificar como os pais, os professores e o corpo dirigente da escola aderiram ao projeto, se receberam orientações sobre sua implantação, seus objetivos, metas e finalidades e se houve a participação ativa destes agentes escolares na implementação e prosseguimento do Projeto, ou seja, se a escola considerava as necessidades e opiniões da comunidade escolar envolvida e do bairro onde estava localizada para planejar atividades, projetos e oficinas. Verificou-se, também, se o Conselho de Escola foi envolvido nesta discussão, pesquisando qual seu grau de decisão nestas questões, e como se dava a participação das crianças na rotina escolar.

### 3. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL



*Desenho 3: Escola do D.*

Neste capítulo, serão apresentadas discussões acerca dos conceitos de tempo e de tempo escolar, uma vez que a extensão desse tempo constitui o grande diferencial das escolas de tempo integral, e alguns aspectos acerca da escola de tempo integral, expondo suas concepções e trajetória no país, trazendo exemplos de experiências realizadas ao longo dos anos e normatizações referentes ao tema.

#### 3.1 Que tempo é esse? Discussões sobre o tempo e o tempo escolar

Segundo Frago (1996), explicar o que é o tempo é tarefa difícil, e talvez impossível. Segundo ele, todos sabem sobre o tempo e o vivenciam, entretanto, as maneiras de enxergá-lo e experimentá-lo não são únicas, nem homogêneas.

Vários são os estudos sobre o tempo e cada um deles o concebe de forma diferente. De acordo com Gallego (2008, p.58), “[...] não existe uma única resposta tampouco consenso entre aqueles que se dedicam ou se dedicaram a pesquisas acerca do tempo”, ele é objeto de estudo de várias áreas do conhecimento.

Considerando a perspectiva social, o tempo é construído pelo homem e aprendido no decorrer de sua vida (GALLEGO, 2008). Assim, “a noção de tempo é uma construção que o indivíduo vai aprendendo à medida que se relaciona com seus pares” (PARENTE, 2010, p. 137). Para Frago (1996), o tempo é formado por relações entre o passado, o presente e o futuro, conectando aquilo que está no plano da memória, das experiências e expectativas das

pessoas. Dessa forma, por ser construído socialmente, a noção temporal não seria inventada, mas aprendida.

De acordo com Gallego (2008, p. 60), a partir de estudos sobre teóricos da sociologia e da história que se dedicaram ao tema, tais como Durkheim, Pronovost, Pomin, Thompson e Von Martin, pode-se afirmar que “o tempo é um sistema de referências temporais que estrutura a vida social, das instituições e da identidade dos indivíduos. O tempo é uma categoria social de pensamento e consiste, dessa maneira, em um produto de cada sociedade”, ou seja, cada sociedade e as relações tecidas entre suas “instâncias” ajudam a caracterizar e determinar esse tempo.

Para Nobeit Elias (1998), o tempo é um instrumento de controle social, que integra e normatiza a vida das pessoas, além de exprimir valores. Todos teriam horários e momentos regulados para realizar suas atividades, sejam elas de curto ou de longo prazo, revelando, conseqüentemente, determinados valores e aspectos considerados importantes em cada contexto.

Em nossa sociedade, a percepção e consciência do tempo dá-se, de modo geral, através das medidas, marcas ou referências comuns, como a marcação do dia ou ano, do início ou fim de atividades, datas e acontecimentos importantes, dentre outros. De acordo com Gallego (2008, p. 62), “as marcações do tempo foram impondo um modelo de racionalidade e mecanização do trabalho do homem, simultaneamente com a difusão de instrumentos de grande precisão para medir o tempo”, como os calendários e relógios.

Segundo Thompson (1998), as relações com o tempo teriam sido alteradas a partir do momento em que este passou a significar dinheiro, havendo, pois, uma crítica ao “desperdício”/“mau uso” do tempo, ao ócio, à impontualidade e à irregularidade das atividades. Já não se “passa” o tempo realizando uma atividade, mas “gasta-o”, e, algumas vezes, de maneira “improdutiva”.

Mesmo que haja algumas regularidades no uso do tempo, como as determinadas pelo calendário e pelos tempos da natureza (dia e noite, sol e chuva, por exemplo), os diversos e diferentes tempos que formam os seres humanos e a sociedade onde vivem se coabitam, interagem e, por vezes, entram em conflito. O resultado destas relações traduz os usos do tempo em cada sociedade.

Dentre os vários tempos que permeiam e formam a sociedade, destaca-se, neste estudo, o tempo escolar, que, embora influenciado pelos demais tempos sociais, também rege e determina muitos desses tempos, como, por exemplo, o tempo da família: “Na família há

hora para dormir, acordar, comer, comemorar... Ao entrar na escola, há uma alteração brutal dos ritmos, horários, regras minuciosas de trabalho e convivência” (CORREIA; GALLEGO, 2004, p. 14). O tempo de escola tornou-se, pois, uma importante referência para a vida de crianças e adolescentes e a base para organização temporal da vida em família e na sociedade (CAVALIERE, 2002b, p. 2).

De acordo com Compère (2001), o tempo escolar foi imposto à infância, haja vista a necessidade de sincronizar e regular as atividades humanas, em crescimento devido à urbanização e expansão do comércio, bem como de criar referências temporais, dentre outros fatores.

Desse modo, o tempo escolar tornou-se um tempo institucionalizado, demarcando não apenas o tempo de socialização de crianças e adolescentes, mas também os espaços onde essas relações devem ser tecidas. A escola, pois, teria grande influência na definição da infância e em seus limites temporais de duração. Segundo Correia e Gallego (2004, p. 18), “[...] a duração dos estudos, a sua sequencialidade e as idades de início e conclusão são marcas essenciais”, e marcariam o início e término de etapas da vida e de escolaridade, que, muitas vezes, se fundem.

Ao retomar questões sobre o tempo escolar no contexto espanhol, Escolano (2008) afirma que, no Antigo Regime, este tempo era marcado por algumas “irregularidades”, como a admissão de alunos durante diversas épocas do ano, professores itinerantes, escolas temporárias, diferenças locais, influências religiosas, tardio reconhecimento das férias escolares, que foram sendo eliminadas a partir dos grupos escolares (também conhecidos por escolas graduadas, criadas em 1893). Nestes grupos, o espaço-tempo e o modelo de organização da escola foram institucionalizados, contribuindo para a definição de tempos próprios da escola (GALLEGO, 2008, p. 80), previamente regulados e controlados pelo Estado.

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor (SOUZA, 2004, p. 114).

Crianças e adolescentes tornaram-se alunos. Estes, que antes participavam de tempos, espaços e atividades com os adultos, passaram a ter e fazer parte de tempos e espaços

determinados. O tempo da criança foi tomado pelo tempo da escola. A infância, como afirma Escolano (2008), passou a ter atributos específicos, relacionados, principalmente, aos compromissos escolares.

A escola construiu um tempo próprio que, embora influenciado pelos demais tempos da sociedade, impôs seu tempo a ela, influenciando, também, os tempos sociais. Assim, “[...] o tempo escolar interage com o tempo individual, biológico, familiar, da cidade, do país” (PARENTE, 2010, p. 142-143). Foram construídas, por exemplo,

[...] formas e culturas escolares que diferenciaram as normas e fazeres da escola do praticados em outros lugares sociais, como se elaborou um espaço escolar distinto dos outros espaços sociais identificável rapidamente por sua arquitetura particular e, ainda, como se constituiu um corpo profissional com formação própria mediante a criação e difusão das escolas normais (GALLEGO, 2008, p. 74).

Dessa forma, “o tempo da escola ganha contornos e especificações inconfundíveis, tornando-se uma marca visível das sociedades e representando um período determinante nos processos identitários dos indivíduos e das gerações” (CORREIA; GALLEGGO, 2004, p. 9).

O tempo escolar é, em síntese, formado por rotinas e regularidades próprias; pelo tempo de longa duração (como a obrigatoriedade escolar) e tempo de curta duração (como o ano letivo, a jornada e os horários de aula). Souza (1999, p. 129) afirma que, “da perspectiva pedagógica, este tempo se constitui em um dispositivo de organização escolar; do ponto de vista econômico, ele separa a infância e a adolescência do tempo do trabalho, compreendendo uma preparação para este”, impondo a aprendizagem de hábitos para a vida adulta, como a pontualidade, a ordem e o aproveitamento máximo do tempo.

Quando falamos de tempo escolar, no seu todo, referimo-nos a um sistema social de referências temporais a partir do qual se define, organiza e regula o funcionamento, os ritmos, a coordenação, a sincronização das interações no interior da escola e que o distinguem e colocam em relação com outros tempos sociais (CORREIA; GALLEGGO, 2004, p. 12).

Para Cavaliere (2002b, p. 3), diversas forças e interesses atuam sobre o tempo de escola, algumas estão “[...] relacionadas ao bem estar das crianças, outras às necessidades do Estado e da sociedade e outras ainda à rotina ou ao conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores”. É possível verificar isso, por exemplo, a partir de ações pensadas pelo governo em determinados contextos da sociedade, como na Reforma Sampaio Dória (1920), na qual se propôs uma diminuição do curso primário para dois anos (até aquele momento, o curso primário durava quatro anos), visto o objetivo de alfabetizar grande parte das crianças entre 9 e 10 anos de idade para que, assim, a população pudesse ter maior participação social (CORREIA; GALLEGGO, 2004, p. 20-21). Ou, como apresentado por Souza (1999), a Reforma de 1892, a qual estipulava menos horas diárias de escola para crianças de 7 a 9 anos

(3 horas, e não 5 horas como para as demais crianças), “[...] denotando uma sensibilidade para infância e a observância aos preceitos sobre fadiga escolar em circulação na época” (SOUZA, 1999, p. 134).

Como na discussão sobre o tempo, é importante frisar, também, as diversas compreensões sobre o tempo escolar. Na escola, o tempo pode ser entendido como o “[...] número de horas de atividades; tempo passado pela criança na escola sob responsabilidade do professor previsto pelos horários oficiais de ensino; tempo de recreação; tempo de duração do curso; tempo de transcurso de uma aula e de sua preparação” (GALLEGO, 2008, p. 58).

O tempo escolar também é um campo de disputas entre gestores, professores, pais, alunos e demais atores sociais na medida em que se remete aos conteúdos, marca preferências, indica as prioridades, propõe nova organização escolar e marca escolhas políticas (CACCIA; SUE, 2005).

[...] Ao ordenar as atividades docentes e discentes, delimitou como se deve aprender e o quanto se deve saber, pois determina o número de horas a ser dedicado a cada disciplina e o momento do processo de escolarização em que se deve ter acesso a determinados conhecimentos, evidenciados por meio de avaliações (GALLEGO, 2008, p. 18).

Para além disso, Frago (1995) também afirma que é um tempo múltiplo, pessoal e institucional, individual e coletivo, envolvendo uma simultaneidade de tempos, tais como o tempo do professor, do aluno, da administração, da inspeção e o da lei.

Tendo em vista que a realidade escolar é concretizada em diferentes escalas e contextos, nos quais se situam e se redefinem as atividades e as interações dos atores escolares, devemos considerar a existência de um tempo escolar global composto por múltiplas temporalidades, correspondentes a outros tantos sistemas de referência temporal, que se sobrepõem, complementam ou conflituam entre si (CORREIA; GALLEGU, 2004, p. 12-13).

E, ainda,

A escola reúne em si mesma, a cada momento, tempos sociais diferentes, que se combinam de forma particularmente complexa. O tempo social dos alunos, o tempo da socialização profissional dos professores, do discurso da administração escolar e dos livros escolares têm quadros de referência distintos e nem sempre se harmonizam (CORREIA; GALLEGU, 2004, p. 42).

E é neste tempo escolar, construído, resignificado e ampliado, que surge a escola de tempo integral, cuja duração de sua jornada diária relaciona-se, intimamente, à vida social, econômica e política de onde está inserida e do momento no qual faz parte, alterando a relação da sociedade com a escola e da escola com a sociedade.

### 3.2. Afinal, o que é uma escola de tempo integral?

De acordo com o Decreto nº 6.253/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), “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 que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007a).

Ao se pensar sobre educação escolar em tempo integral, deve-se considerar que ela pode ser realizada dentro da instituição escolar ou fora deste ambiente, mas sob sua coordenação. Na primeira, haveria maior centralidade do ambiente escolar, tido como lugar primordial para aprendizagens dos alunos. A segunda, contaria com os espaços comunitários para realização das atividades/oficinas, integrando a comunidade e seus espaços ao processo de aprendizagem. Essas atividades, como afirma Coelho (2012, p.82, *grifos da autora*), “[...] *podem ou não* estar vinculadas ao projeto pedagógico da instituição”.

Cavaliere (2009) diferencia estes dois modelos de educação em tempo integral como “escola de tempo integral” e “aluno em tempo integral”. Segundo a autora, na organização da escola de tempo integral haveria investimentos em mudanças no interior das escolas para que ofereçam condições necessárias à presença de alunos e professores em turno integral (embora se possa verificar, em alguns projetos de escola de tempo integral, que o período integral não é previsto para o professor). Já no atendimento ao aluno em tempo integral, articular-se-iam instituições e projetos da sociedade para a oferta de atividades, preferencialmente, fora do ambiente escolar e no contraturno das aulas da Base Nacional Comum.

De acordo com a autora,

No primeiro [escola de tempo integral], a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo [aluno em tempo integral], a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p.53).

Cavaliere (2007) destaca algumas concepções de escola de tempo integral, vistas em projetos desenvolvidos no país. Segundo a autora, a visão predominante é a de cunho assistencialista, a qual vê a instituição escolar como um lugar para os desprivilegiados e que deve suprir as deficiências da formação dos alunos, substituindo a família e ocupando o “tempo livre” das crianças. Existiria, também, a visão autoritária, na qual a escola de tempo

integral seria vista como uma instituição de prevenção ao crime e à violência. A visão democrática seria aquela que tem, por objetivo, cumprir um papel emancipatório, sendo “[...] um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007, p. 1029). Nestes três casos, o tempo da criança e do adolescente estaria “aprisionado” pela escola, que centralizaria suas atividades num determinado espaço (prédio escolar) e tempo. Mais recentemente, segundo Cavaliere (2009), surgiu a visão multissetorial, que considera a educação em tempo integral independente da escola de horário integral, sendo esta educação realizada fora da própria escola, não se centralizando numa instituição de ensino. Esta visão se aproximaria do que a autora define como “aluno em tempo integral”, aspecto levantado anteriormente. Nela, as crianças têm a oportunidade de realizar atividades fora do prédio escolar, com educadores da própria comunidade local. No entanto, estas atividades podem, ou não, estar relacionadas ao Projeto Pedagógico da escola, descentralizando os espaços e as atividades. Fato que traz discussões acerca do possível enfraquecimento da instituição escolar e a falta de investimentos no setor público.

É importante salientar que a discussão acerca da escola de tempo integral, por vezes, vem acompanhada de outro debate, o da “educação integral”, já que, numa escola de período integral, haveria maiores possibilidades, como tempo e espaços, para efetivação desta educação.

Segundo Felício (2012), o conceito “educação integral” é polissêmico, não sendo possível compreendê-lo através de uma única maneira. Para Guará (2009), este conceito se definiria a partir de quatro perspectivas diferentes. A primeira estaria relacionada à formação integral do sujeito e ao equilíbrio entre seus diversos aspectos (cognitivo, afetivo, psicomotor, social e outros), articulando o processo educativo ao desenvolvimento humano. A segunda relacionar-se-ia à “[...] articulação entre as disciplinas curriculares e os conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares” (GUARÁ, 2009, p. 5). A terceira estaria pautada na articulação da escola com outros espaços comunitários, fazendo parcerias com diferentes instituições para garantir atividades no contraturno escolar. Já a quarta perspectiva articular-se-ia à ampliação do tempo de permanência no contexto escolar, sendo focadas atividades para um melhor rendimento dos alunos.

No que se refere ao oferecimento de “educação integral”, Toledo *et al.* (2009) apresentam modalidades de escolas que podem ter como intenção o oferecimento desta educação, podendo ser realizada como *escola de tempo integral*, *escola integrada* (extensão

do período escolar com o uso de espaços comunitários, por meio de parcerias e atividades ministradas por educadores comunitários), *parceria escola e ONG* (extensão do período de oferecimento de atividades por organizações não governamentais, com atividades ministradas por educadores) e *escolas em tempo parcial* (sem extensão do tempo escolar diário), já que a educação integral não se faria apenas com tempo ampliado. Assim, “os objetivos da escola de *tempo integral* não são específicos deste tipo de escola. São objetivos de toda escola, já que toda escola deve almejar uma *educação integral*” (GADOTTI, 2009, p. 37, *grifos do autor*).

E, ainda, para Paro (2009), a discussão acerca da educação integral deveria ser anterior à discussão da ampliação do tempo escolar diário, uma vez que, esta seria consequência daquela.

Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o *tempo* dessa escola que aí está. E a conclusão a que chegamos é que, antes (e este é um “antes” lógico, não cronológico) é preciso investir num conceito de *educação integral*, ou seja, um conceito que suporte o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do *tempo integral* porque, para fazer-se a *educação integral*, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta (PARO, 2009, p. 18-19, *grifos do autor*).

Verifica-se, pois, que a educação integral parte de princípios mais amplos sobre a formação do ser humano e seu processo de aprendizagem, podendo, ou não, estar relacionada à escola de tempo integral, apesar desta propiciá-la por meio de seu tempo ampliado de contato com as crianças e a comunidade escolar. As várias concepções de educação integral e as maneiras de garanti-la podem ser complementares ou mesmo muito diferentes e se relacionam ao contexto onde se inserem e aos objetivos pretendidos.

### **3.3. A escola de tempo integral no Brasil: considerações sobre sua trajetória**

Segundo Giolo (2012, p. 94), “no Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral”. No período colonial, os colégios jesuíticos eram de tempo integral. No Império, as elites também estudavam em colégios e liceus de tempo integral, ou, até mesmo, internatos. Na República, os grandes colégios, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos, também eram de tempo integral. No entanto, nas últimas décadas, com a industrialização e urbanização do país, as escolas começaram a receber mais alunos, passando, pois, a concentrar a atividade escolar em um só turno para atender toda demanda. Os alunos pertencentes às classes dominantes continuaram a ter educação de tempo integral, já que recebiam formação complementar no contraturno “[...] na própria escola ou em outros

espaços culturais, esportivos ou científicos (cursos de língua estrangeira, aula de reforço, laboratório, informática, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro, etc.)” (GIOLO, 2012, p.94). Assim, lembrando Cavaliere (2007; 2009), estas crianças e adolescentes com a rotina diária preenchida por atividades extraescolares tornaram-se, pois, “alunos em tempo integral”, estando este tempo a serviço de ocupar as crianças em seu “tempo livre”.

No início da década de 1920, segundo Cavaliere (2010), predominava nas escolas a visão higienista-educacional, a qual tinha por objetivo “libertar o povo da ignorância”. Esta visão compreendia ser a alfabetização extremamente necessária para tirar as pessoas da ignorância, desta “doença” que ameaçava a construção de um “povo-nação”, com cidadãos portadores de direitos (principalmente do voto) e participantes da vida econômica da sociedade. Essa tendência autoritária da educação escolar conduziu a formulações educacionais sustentadas pela disciplina, higiene e alfabetização, resposta às necessidades de uma nova ordem econômica (industrialização e crescente vida urbana).

No final da década de 1920, intensificaram-se no país propostas educacionais relacionadas ao movimento Escola Nova, que visavam repensar o papel da escola para uma sociedade industrializada e democrática.

De acordo com Cavaliere (2002a), durante o século XX, surgiram muitas experiências escolanovistas em vários países do mundo, e nelas podem ser verificadas algumas características básicas de uma concepção de escola de educação integral, ainda não relacionada à ampliação do tempo escolar diário. Assim,

Apesar das particularidades de cada uma destas experiências, podemos generalizar a importância que davam à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores; à formação global da criança (CAVALIERE, 2002a, p. 251).

No entanto, segundo Paro *et al.* (1988, p. 190), estas escolas não eram acessíveis à boa parte da população, “[...] apenas os filhos das famílias das camadas médias mais abastadas e das elites puderam ter acesso às poucas escolas bem equipadas e organizadas nos moldes propostos pelo escolanovismo”.

Na década de 1930, a escola com funções ampliadas ganhou força entre os intelectuais reformistas, aparecendo no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que propunha uma renovação educacional no país (CAVALIERE, 2010, p. 252). Como afirmado no próprio documento, a educação integral era considerada um direito dos indivíduos e deveria ser reconhecida pelo Estado:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na

variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.

[...]

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo (AZEVEDO, 1932, p. 192-193).

Partilhando desses ideais, Anísio Teixeira concebia a educação escolar como meio de se alcançar “[...] áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania” (CAVALIERE, 2010, p. 250), considerando a escola um lugar com funções ampliadas, transcendendo as questões educacionais/acadêmicas propriamente ditas. Segundo Teixeira (1977, p. 36),

A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É, pois, uma escola que é o seu próprio fim e só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isso mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar, hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.

Assim, o autor defendia o aumento da jornada escolar diária para que seus princípios educacionais pudessem se tornar possíveis. Além disso, reforçava a necessidade das crianças permanecerem em escolas de tempo integral para que não ficassem “abandonadas” durante o período que estavam fora delas.

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com curtos períodos letivos que hoje tem a educação brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1977, p. 36).

No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isto, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral (TEIXEIRA, 1977, p. 144).

Na década de 1950, foram verificadas propostas de educação integral cuja extensão do tempo estaria prevista para o âmbito dos sistemas escolares. Ainda com bases escolanovistas, estas escolas preocupavam-se com a formação integral, principalmente, das camadas populares da sociedade. Entretanto, apesar destas propostas terem sido formuladas com a pretensão de se espalhar por todo o sistema, sua concretização deu-se a parcelas restritas da

população, tendo em vista sua preocupação com a qualidade da formação integral (PARO *et al.*, 1988).

Dentre estas propostas, pode-se citar a do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira e criado na década de 1950 no estado da Bahia, onde foi Secretário de Educação e Saúde. Este Centro era formado por quatro escolas-classe e uma escola-parque e atendia jovens de classes populares em período integral. A educação, neste contexto, era vista como um fator determinante para a mudança social, para solução dos problemas sociais e conscientização da população, assemelhando-se à visão democrática, mencionada por Cavaliere (2007).

As escolas-classe eram compostas por salas onde eram realizadas atividades como leitura, escrita e aritmética, bem como por "[...] áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres" (EBOLI, 1971, p. 21). Já a escola-parque era formada por pavilhões para realização de "[...] atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física" (EBOLI, 1971, p.16). "A Escola Parque estava localizada no meio das outras unidades do Centro. Nela os alunos eram agrupados com base nas suas preferências e idades, em grupos de 20 a 30 alunos, para realizar diferentes atividades" (CASTRO; LOPES, 2011, p. 263).

O Centro foi planejado para acomodar 4 mil alunos, que teriam atividades nas escolas-classe e na escola-parque das 7h30 às 16h30, permanecendo quatro horas em cada uma delas. O projeto também previa a construção de uma residência para abrigar crianças sem lar, em regime de internato (CASTRO; LOPES, 2011, p. 263).

Chagas, Silva e Souza (2012, p. 75) afirmam que esta escola foi

[...] pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente à comunidade. Uma escola que pudesse fazer a diferença na comunidade e na vida dos alunos, principalmente dos alunos das classes populares.

É importante frisar que este Centro funciona ainda hoje e que, em 2001, o Governo Federal executou um projeto de restauração e reforma do Centro, intencionando resgatar a proposta inicial de escola de tempo integral de Anísio Teixeira e a articulação das quatro Escolas-Classe e da Escola-Parque. Atualmente, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro atende a 3.770 alunos, distribuídos em 5 escolas-classe. Essas escolas-classe ocupam uma

grande área do bairro da Liberdade, em Salvador (Bahia), totalizando 11 prédios distribuídos em um raio de 1,5 km (FERREIRA, 2007).

Os Ginásios Vocacionais (1962-1969) foram uma proposta do Governo Estadual de São Paulo para renovação do ensino secundário, prevendo a permanência de alunos em tempo integral. Segundo Dib (2010, p. 54), estes Ginásios “[...] se caracterizaram pela busca de construção de um novo mundo, em que a liberdade de participação social e política estavam sendo afloradas pelos movimentos populares ao buscar garantir o espaço público democrático no país”. Durante sua idealização, foram implantadas seis unidades: uma na capital de São Paulo, outra em São Caetano do Sul e quatro no interior Paulista. Os Ginásios Vocacionais estavam estruturados em quatro anos e apresentavam um currículo diferenciado, dividido em duas etapas: a Iniciação Vocacional, constituída por duas séries escolares desenvolvidas em dois anos letivos, e o Ginásio Vocacional completo, constituído pelas quatro séries. Com a ditadura civil-militar, a experiência se enfraqueceu e os ginásios foram fechados, sendo considerados um atentado à segurança e ordem nacional por seus objetivos de formação de alunos críticos (DIB, 2010).

Outra experiência que buscava alcançar a educação integral em tempo integral foi a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados na década de 1980, durante o governo de Leonel Brizola (Primeiro Governo: 1983/1987 e Segundo Governo: 1991/1994), no estado do Rio de Janeiro, idealizados e coordenados pelo antropólogo Darcy Ribeiro.

Inspirado nos ideais de Anísio Teixeira e tendo em vista seu diagnóstico, de que “[...] a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população” (MAURÍCIO, 2006, p. 66), Darcy Ribeiro

[...] propôs uma escola de horário integral, como a oferecida nos países desenvolvidos, que pudesse evitar que a criança proveniente de famílias de baixa renda fosse condenada ao abandono das ruas ou à falta de assistência em lares em que são chamadas a assumir funções de adulto para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida (MAURÍCIO, 2006, p. 66).

Estes Centros, voltados para o atendimento de alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda, contavam com salas de aula, salas de leitura, consultórios médico-odontológicos, refeitórios bem equipados, quadras de esporte e casa dos alunos residentes, para os estudantes que não tivessem condição de voltar para casa todos os dias (GALIAN; SAMPAIO, 2012). Assim, promoviam educação integral em tempo integral (nove horas

diárias), garantindo instrução, assistência médico-odontológica e alimentação, bem como hábitos de higiene.

Segundo Maurício (2006, p. 66), “durante o dia, os alunos deveriam ter, além das aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala para esse fim e participação em eventos culturais”.

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro vinculavam suas propostas educacionais à necessidade de tornar a sociedade efetivamente democrática, uma sociedade onde todos compartilhassem seus conhecimentos e vivências educativas para uma inserção plena na vida em sociedade (MOLL, 2012, p. 129).

Para Moll (2012), diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no Ministério da Educação (MEC) de 2007 a 2013, e que justificava ter se inspirado nos CIEPs para a proposta de escola de tempo integral como política:

Seu projeto educacional [Escolas-parque e CIEPs] transcendia ao aumento da jornada escolar. No entanto, esse aumento se fazia (e se faz) necessário como condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar. Cada um deles [Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro] projetou um desenho arquitetônico diferenciado de escola, que contemplasse espaços significativos para os processos de socialização e de construção de conhecimentos (MOLL, 2012, p. 129).

Outra experiência foi a do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), realizada na década de 80, no Estado de São Paulo, tendo em vista os altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais do ensino de primeiro grau da rede pública estadual. Neste Programa, as escolas passaram a “[...] assumir funções que incluíam, além do ensino acadêmico, atividades culturais, recreativas, esportivas, médico-odontológicas e pré-profissionalizantes” (FERREIRA, 2007, p. 45), pondo em evidência o caráter assistencialista destas instituições.

[...] o PROFIC foi um programa de repasse de verbas às escolas da rede pública, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, para receberem alunos selecionados das escolas da rede pública que optassem por aderir a ele. Assim, o programa propunha que o aluno frequentasse normalmente as aulas na escola em que estava regulamente matriculado; sendo que, no período do contraturno, ou seja, período alternativo ao da escolarização regular, permaneceria na escola ou se dirigiria às entidades conveniadas. Lá receberia alimentação e desenvolveria atividades complementares nas áreas de artes, esportes, lazer, pré-profissionalizantes e reforço escolar (FERREIRA, 2007, p. 45).

Já o Centro Integrado de Atenção à Criança (CIAC), criado na Gestão Collor (1990/1992), foi uma proposta do Governo Federal para combater as situações de extrema

pobreza e condições de indigência de crianças e adolescentes do país, outra experiência de cunho assistencialista.

O modelo, então proposto, teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local e em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada. Esse Centro previa o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva (FERREIRA, 2007, p. 48-49).

Entretanto, com a mudança do governo<sup>6</sup>, foi apresentada uma nova versão do projeto, nomeado de Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), que tinha como finalidade promover a atenção integral às crianças e aos adolescentes, mediante ações de educação, saúde, assistência e promoção social e integração comunitária (FERREIRA, 2007). Os elevados custos de manutenção destes Centros não permitiram a continuidade do programa e seus objetivos iniciais foram sendo modificados.

Ao observar as experiências brasileiras de escolas de tempo integral, percebe-se seu caráter assistencialista, sendo as escolas responsáveis por atividades relacionadas à saúde, higiene, alimentação e recreação de alunos provenientes de classes populares, ao mesmo tempo, em que buscam formar a “sociedade brasileira”, inculcando em seus alunos hábitos e crenças. Para Paro *et al.* (1988), as propostas de escola com jornada completa (em período integral), estariam mais preocupadas com seu caráter formativo, de formar o cidadão pertencente a determinada sociedade e regido por padrões e normas, que com o caráter pedagógico-institucional, relacionado aos conhecimentos e aprendizagens curriculares. E, ainda, segundo Arroyo (1988, p. 4), estas instituições “[...] pretendem proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo, que transforme sua personalidade por inteiro”. Assim, para além das experiências de cunho assistencialista e democrática, como apontado por Cavaliere (2007), pode-se apontar características autoritárias nas experiências mencionadas, uma vez que, estas instituições serviriam, também, como prevenção ao crime e à violência, inculcando hábitos, valores e regras à seus alunos.

No que se refere às experiências de tempo integral de caráter predominantemente assistencialista, Paro *et al.* (1988, p. 210-211) fazem uma ressalva:

[...] é preciso considerar as novas exigências que a sociedade faz à instituição escolar cabendo encará-la de uma perspectiva mais ampla. Mas, ao fazê-lo, é importante não cair na armadilha de confundir essa mirada mais abrangente com a proposição de medidas paliativas que, além de não representarem um tendente a

---

<sup>6</sup> No Brasil, em 1992, houve o impeachment do Presidente Fernando Collor, que permaneceu pouco mais de dois anos no poder, e a assunção de seu vice Itamar Franco.

encarar seriamente os problemas estruturais geradores da pobreza, acabam por prejudicar as atividades pedagógicas que a escola se propõe desenvolver.

Estes autores apontam, ainda, para uma mudança com relação à proposta e tarefas da escola de tempo integral. Segundo Paro *et al.* (1988), as escolas de tempo integral do passado eram particulares e voltadas para as classes abastadas, funcionavam em regime de internatos ou semi-internatos e previam a transmissão de saberes eruditos e a preservação de costumes. Já as escolas de tempo integral dos anos 1970 e 1980, estariam voltadas para o atendimento das classes populares, sendo garantidas pelo Estado e tendo como objetivo “ressocializar” as crianças oriundas das classes dominadas, como no caso da Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM). Assim,

[...] o papel prioritário que cabe à escola de tempo integral é o de, aceitando como boa a sociedade que inclusive produz as crianças a serem ressocializadas, trabalhar com estas, “formá-las”, de modo que possam retornar ao convívio social “adequado” ou “normal” do qual se afastaram e/ou foram afastadas (PARO *et al.*, 1988, p. 207).

É importante mencionar que a escola de tempo integral também aparece em vários documentos oficiais e normatizações brasileiras, o que evidencia sua importância e atualidade no cenário político-educacional brasileiro.

[...] a educação em tempo integral vem sendo apresentada não apenas como estratégia para o necessário avanço educacional historicamente devido ao país, mas, especialmente, como possibilidade de contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos, bem como com sua formação mais ampla, voltada para seu pleno desenvolvimento (MENEZES, 2012, p. 138).

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), apesar de não fazer referência aos termos “educação integral” e “escola de tempo integral”, afirma, em seu artigo 205, que a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim, uma das interpretações possíveis seria a de que a educação deveria envolver todas “dimensões” do ser humano, vê-lo como um “ser humano completo”, não dotado, apenas, de saberes acadêmicos, mas de vivências e obrigações sociais, políticas, econômicas e civis, assemelhando-se às propostas de educação integral.

Com a LDB/1996, volta-se às discussões referentes à educação integral e à escola de tempo integral, uma vez que, além de reiterar o compromisso da educação com o “pleno desenvolvimento do educando” (artigo 2º), especifica, em seu artigo 34, a progressiva ampliação do período de permanência na escola, dando destaque ao Ensino Fundamental, ministrado, progressivamente, em tempo integral, sendo conjugados todos os esforços para sua efetivação (artigo 87).

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

[...]

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

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

[...]

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

Além disso, em seu artigo 29, na parte destinada à Educação Infantil, a LDB/1996 reitera que, sendo a primeira etapa da educação básica, esta etapa de ensino, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996), afirmando o papel da educação na formação plena dos sujeitos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2001 a 2011 (Lei nº 10.172/2001), também estabeleceu como meta “ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias” (BRASIL, 2001). Suas prioridades direcionavam-se para o Ensino Fundamental (naquela época, com duração de oito anos) e para o atendimento de crianças das camadas sociais mais necessitadas, restringindo este direito aos mais pobres, não a todas as crianças desta faixa etária. Com relação às crianças de 0 a 6 anos de idade, naquele momento, pertencentes à Educação Infantil, o Plano preconizava a adoção progressiva do atendimento em tempo integral.

Segundo o PNE/2001-2011, o turno integral seria uma tentativa para solucionar os problemas como o da universalização do ensino e a repetência, trazendo “um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2001). Esse atendimento, oferecido prioritariamente pelas escolas, acarretariam mudanças significativas “quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários” (BRASIL, 2001).

A Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB, considera, em seu artigo 10, a possibilidade de criação de escolas de tempo integral em todas as etapas da educação básica, especificando, em seu artigo 36, os coeficientes a serem considerados para distribuição dos recursos financeiros para essas escolas (BRASIL, 2007b). Segundo Coelho e Menezes (2007, p. 12), o FUNDEB,

[...] ao direcionar recursos para o tempo integral, constitui-se em marco histórico do movimento legal em prol da conquista do direito ao Ensino Fundamental em tempo integral, uma vez que o direito à educação e, mais especificamente, o direito ao Ensino Fundamental (em tempo) integral só se efetiva quando acompanhado por consistente provisão de recursos públicos previstos em lei.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, afirma seu compromisso com o tempo integral e estabelece, em sua 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” (BRASIL, 2014). Como estratégia para oferta da educação básica pública em tempo integral, agora não só na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, mas no Ensino Médio, estabelece que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, seja superior ou igual a sete horas diárias, além de visar a adequação e reestruturação espacial e material das escolas para esse atendimento, priorizando as comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. Vale salientar que a Lei possibilita que o atendimento em tempo integral aconteça fora do ambiente escolar, ou seja, permite a descentralização, e até terceirização, do processo educativo, não mais realizado somente pela instituição escolar, e ressalta sua prioridade às camadas sociais mais pobres da sociedade, afirmando que o direito à educação em tempo integral, nesta fase de implantação, está direcionado a determinados grupos sociais, prioritariamente.

Considerando esses aportes legais, surgiram várias iniciativas (em âmbitos estaduais e municipais) para promoção de uma educação em tempo integral, seja ela voltada para construção de escolas com funcionamento em tempo integral ou para a ampliação do tempo escolar diário com atividades realizadas fora do ambiente escolar, contando com o apoio e parcerias da comunidade local, como nas experiências apresentadas por Moll (2012) e como mencionado por Felício (2012, p. 3):

Como a própria LDB deixa a critério dos sistemas de ensino as decisões pertinentes à ampliação gradativa do tempo de permanência do aluno na escola, desde então temos apreciado inúmeras iniciativas assumidas pelo poder público, estaduais e municipais, a fim de garantir, parcial ou totalmente, a legitimidade da ETI.

Mais recentemente e, em âmbito nacional, foi criado o Programa Mais Educação, envolvendo o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Cultura e o Ministério do Esporte. O Programa visa “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007). As atividades, deste modo, são desenvolvidas no contraturno e oferecidas dentro ou fora do espaço escolar por educadores

comunitários e seu principal objetivo é promover a comunicação entre escola, a comunidade local e seus recursos sociais, culturais, esportivos, dentre outros, por meio de parcerias, ampliando, assim, a jornada diária na qual os alunos ficam expostos às atividades educativas.

As poucas iniciativas de implantação de escolas de tempo integral no país se devem, em boa parte, aos investimentos necessários para mantê-las, tanto em recursos espaciais e materiais, quanto em profissionais, surgindo mais experiências voltadas para o “aluno em tempo integral” (CAVALEIRE, 2007). No entanto, como salienta Cavaliere (2007), seus custos não equivalem ao dobro se comparado às escolas que funcionam em período parcial.

Embora pareça óbvio, não é demais afirmar que escolas de tempo integral demandam maiores investimentos iniciais e correntes. Mesmo se considerarmos certas soluções que localizam parte das ações educativas, no regime de tempo integral, fora do espaço escolar, ainda assim os gastos com pessoal, alimentação, transporte e outras necessidades tendem a aumentar. Entretanto, estudos já mostraram que a duplicação da jornada não chega a representar o dobro dos gastos (COSTA, 1991) (CAVALIERE, 2007, p. 1024).

#### 4. O DIREITO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO



*Desenho 4: Escola da G.*

Neste capítulo, serão realizadas breves passagens pelas Constituições Federais Brasileiras, a fim de verificar como o direito à educação e o tempo de escola estiveram presentes na legislação maior, bem como desenvolver o que se entende por educação de qualidade e como ela se relaciona com o direito à educação, levantando possíveis contribuições da escola de tempo integral à garantia do direito à educação de qualidade.

##### **4.1. O direito à educação no Brasil: uma passagem pelas Constituições**

O direito à educação é considerado condição para realização de outros direitos (civis, políticos, sociais, econômicos), bem como para o acesso aos bens e serviços na sociedade e para o exercício da cidadania (OLIVEIRA, 2007; CURY, 2002). Sendo reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem e garantido, em forma de lei, em praticamente todos os países do mundo, o direito à educação é um direito de caráter universal.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, desde 1948, afirmou, em seu artigo 26, o direito de todas as pessoas à instrução, sendo a instrução elementar (primária) obrigatória e gratuita (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Cury (2002) nos alerta para a importância da declaração dos direitos na lei. Segundo ele, “[...] declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado” (CURY, 2002, p. 259).

Para que haja uma igualdade de oportunidades no acesso à educação, faz-se necessário tornar sua frequência obrigatória e gratuita, cabendo ao Estado o dever de efetivar este direito e ao pai/responsável o dever de matricular seu filho na escola.

De acordo com Oliveira (2007), o Brasil foi um dos primeiros países a declarar a gratuidade da instrução primária (Constituição Imperial de 1824), no entanto, a maioria da população era analfabeta e não havia esforços do Poder Público para tornar a educação uma política pública. Este autor também destaca que, por este direito se restringir apenas aos cidadãos, a maioria da população, constituída por escravos, estava excluída deste direito.

A Constituição de 1934 foi a primeira a destinar um capítulo à educação (Capítulo II), nomeado “Da Educação e da Cultura”. Em seu artigo 149, dispôs que

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Este artigo ocupou grande parte do debate constituinte devido à definição da instituição responsável pela educação, se era a família ou o Estado que deveria responsabilizar-se pelo cumprimento deste direito (OLIVEIRA, 2007). Para os católicos, a família tinha o direito de escolher o tipo de educação de sua preferência (pública ou particular) e o Estado deveria criar condições para sua efetivação. Já para os liberais, o Estado deveria garantir a escola pública para todos, e a família que optasse pela escola particular, deveria pagar por sua escolha (OLIVEIRA, 2007).

Após três anos, foi aprovada a Constituição de 1937. Em seu artigo 125, foi afirmado que

[...] a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 1937).

Assim, o texto colocava o Estado nunca posição secundária do direito à educação, devendo apenas subsidiá-lo em sua execução e suprir suas falhas, priorizava o atendimento em escolas particulares e afirmava que os pais tinham o dever e o direito de escolher a educação de seus filhos.

[...] Este texto priorizava a escola particular para efetivar o direito do cidadão à educação, não o mencionando como dever do Estado, ao qual estava reservado um papel subsidiário nesta tarefa. Além disso, afirmava que a educação era o primeiro dever e o direito natural dos pais, omitindo-se quanto ao direito da criança, ou melhor, subordinando o direito desta ao dos pais [...] (OLIVEIRA, 2007, p. 19).

A Constituição de 1937 também dispôs sobre a gratuidade do ensino primário. Em seu artigo 130, declarou a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, no entanto, afirmou que aqueles que não alegassem escassez de recursos (os menos necessitados), contribuiriam mensalmente para “o caixa escolar” (BRASIL, 1937). Desta forma, a gratuidade do ensino não era um princípio, pois estava prevista para alguns, não para todos.

Faz-se necessário destacar que a Constituição de 1937 foi a única a utilizar o termo “educação integral” em seu texto, haja visto a forte presença do movimento integralista na década de 1930.

Nas primeiras décadas do século XX, o entusiasmo pela educação escolar era um sentimento difundido e que perpassava diferentes orientações ideológicas. Por isso, podemos encontrar significados diversos para a concepção de educação integral, representando diferentes projetos políticos. Para a Ação Integralista Brasileira (AIB), transformada em partido em 1935, a educação integral envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia pela escola, numa intensiva ação educativa. Tendo a AIB sido criada como um movimento cultural, que pretendia ser mais do que um partido político, seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para a qual a escola teria papel fundamental. Em seus documentos doutrinários, pregava que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral (CAVALIERE, 2010, p.249).

A Constituição de 1946, em seu artigo 166, afirmou que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, devendo-se pautar pelos princípios, inscritos no artigo 168: “I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional e II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1946), dentre outros.

Dessa forma, a nova Constituição assegurou o direito ao ensino primário a todos, ministrado na Língua Portuguesa, garantindo sua obrigatoriedade e gratuidade, além de ter previsto, em seu artigo 172, serviços de assistência aos alunos: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946).

A Constituição de 1967, promulgada no regime militar, afirmou, em seu artigo 168, que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL, 1967), garantindo o ensino dos sete aos quatorze anos obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais, ampliando, assim, o período de escolarização obrigatória para oito anos, sem alterar, no entanto, o nível de ensino

(ensino primário), nem sua duração, apenas o período de idade da criança em que este direito estaria resguardado.

Segundo Oliveira (2007, p. 21), “[...] a gratuidade dos 7 aos 14 anos só se tornaria uma ampliação do período de escolarização obrigatória para oito anos com a Lei nº 5.692/1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dos militares), com a criação do ensino de primeiro grau”, composto pelo ensino primário e ginásial, com oito anos de duração.

A Emenda Constitucional nº 1/1969, baixada logo após o Ato Institucional nº 5/1968, garantiu, em seu artigo 176, que a educação “[...] é direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1969), explicitando o papel do Estado na garantia deste direito.

Com a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), conhecida como Constituição Cidadã, várias questões importantes foram inseridas e ampliadas no que se refere à Educação, a começar por explicitar a educação, em seu artigo 6º, como sendo a “primeira” dos direitos sociais. Segundo Cury e Ferreira (2009, p. 34), “[...] esse reconhecimento implica a obrigação do Poder Público de garantir a educação visando à igualdade das pessoas e, por outro lado, garante ao interessado o poder de buscar no Judiciário a sua concretização”.

No Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), mais precisamente na Seção I, dedicada à educação, o artigo 205 dispõe que “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” (BRASIL, 1988), afirmando a primazia do Estado no dever de educar em relação à família, bem como expondo os objetivos gerais desta educação (OLIVEIRA, 2007, p. 23).

O artigo 206 dispõe sobre os princípios que devem permear o ensino brasileiro. Dentre eles destaca-se a “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988), garantindo a igualdade de todos perante a lei, visto que a exclusão dá-se não só no acesso à escola, mas, e principalmente, durante o período de permanência do educando na instituição escolar, e a gratuidade do ensino em todas as etapas, ampliando-a para a Educação Infantil e os Ensinos Médio e Superior (OLIVEIRA, 2007).

O artigo 206 também prevê a “garantia de padrão de qualidade” como um dos princípios do ensino. Este assunto será abordado no próximo capítulo, dedicado à discussão sobre qualidade na esfera educacional.

Vale mencionar que o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado pela Lei nº 8.069/1990, incorpora estes direitos apontados pela Constituição Federal de 1988 e amplia suas discussões, colocando em destaque a criança como portadora desse direito, além da preocupação com seu bem-estar:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

[...]

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (BRASIL, 1990).

O artigo 208 da CF/1988 é o que mais detalha o direito à educação. Nele, estão explicitadas as medidas a serem tomadas pelo Estado para efetivação deste direito. Por isso, será apresentado, sucintamente, cada um de seus incisos.

O inciso I, inicialmente, trazia a seguinte redação: “I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL,1988), verificando-se, pois, uma novidade em relação às demais Constituições: o dever do Estado se estenderia, também, àqueles que não tiveram acesso em idade própria (7 aos 14 anos). Desta forma, a frequência no Ensino Fundamental seria obrigatória e seu oferecimento gratuito a todos, inclusive aos que não tiveram acesso na idade determinada. Segundo Oliveira (2007, p. 25), este inciso, no entanto, “[...] cria uma imprecisão formal que poderia abrir uma brecha para a restrição ao direito à educação ao não explicitar a duração deste ensino”, não ficando evidente o tempo de duração do Ensino Fundamental.

Esta redação foi modificada pela Emenda Constitucional nº14 de 1996, quando afirma: “I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996). Segundo Oliveira (2007, p. 34), “o texto substitutivo manteve o direito a todos, mas eximiu os indivíduos que ultrapassaram a idade legal da obrigação de cursar o Ensino Fundamental, não eximindo o Estado da obrigação de fornecê-lo gratuitamente”.

Em 2005, com a aprovação da Lei Federal nº 11.114, que alterou a redação dos artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB/1996, tornou-se obrigatória a matrícula de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental, o que ocasionou questionamentos sobre o direito à educação, expressos nos seguintes argumentos: um deles, que afirmava que esta política teria um caráter democratizador, ao estender a oferta de educação básica para crianças que antes não eram contempladas pela rede pública de ensino; outro, que apontava para a redução da duração da Educação Infantil como uma redução deste mesmo direito, uma vez que, ao antecipar a entrada de crianças de seis anos de idade (ou até menos) no Ensino Fundamental, elas “perderiam” um ano da Educação Infantil, não sendo, pois, garantida uma educação adequada a elas, ou seja, de acordo com as suas necessidades.

Com a Lei ° 11.274/2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB/1996, o Ensino Fundamental foi ampliado, de oito para nove anos de duração, mantendo-se a obrigatoriedade do seu início aos seis anos de idade. Neste momento, mais questionamentos acerca da garantia do direito a educação surgiram, desta vez, a respeito das condições físicas, materiais e pedagógicas presentes nas escolas de Ensino Fundamental para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos e o recebimento de crianças mais novas.

Em 2009, o inciso I do artigo 208 da CF/1988 foi, novamente, modificado (Emenda Constitucional nº 59), passando a vigorar o seguinte texto: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009), tendo como prazo de implementação nas redes de ensino o ano de 2016. Com esta alteração, tornou-se compulsório o ensino de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade. No entanto, esta compulsoriedade não se estende àqueles que estão fora desta faixa etária, podendo estar excluídos, por exemplo, os alunos reprovados, em defasagem idade/série.

O inciso III dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988),

afirmando o dever do Estado e dando uma orientação geral sobre este atendimento, realizado, até aquele momento, em entidades privadas, sendo elas filantrópicas ou não (OLIVEIRA, 2007).

O inciso VI dispõe sobre a oferta do ensino noturno regular, adequado às condições do educando (BRASIL, 1988), garantindo, desse modo, o acesso à escola de educandos trabalhadores.

O inciso VII estabelece o direito a participar de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde ao educando no Ensino Fundamental - posteriormente ampliado para todas as etapas da educação básica pela Emenda Constitucional nº 59/2009. Neste inciso, garantem-se algumas condições mínimas para frequência do educando à escola.

O artigo 208 também conta com três parágrafos que reforçam a direito à educação ao torná-lo “direito público subjetivo”, responsabilizando autoridades por seu não oferecimento ou oferta irregular, além de declarar alguns encargos do Poder Público para com a frequência dos educandos à escola.

O § 1º afirma que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988). Entende-se como direito público subjetivo aquele que é “[...] oponível ao Estado, não tendo este nenhuma possibilidade de negar a solicitação, protegida por expressa norma jurídica constitucional cogente” (CRETELLA, 1993, p. 4418). Desta forma,

[...] todo cidadão brasileiro tem o subjetivo público de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional, independentemente de vaga, sem seleção, porque a regra jurídica constitucional o investiu nesse status, colocando o Estado, ao lado da família, no poder-dever de abrir a todos as portas das escolas públicas e, se não houver vagas, nestas, das escolas privadas, pagando as bolsas aos estudantes (CRETELLA, 1991, p. 881-882).

Tornar a educação um direito público subjetivo,

[...] amplia a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida para todo o Ensino Fundamental e em todo o território nacional. Isto, sem dúvida, pode cooperar com a universalização do direito à educação fundamental e gratuita. O direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional (CURY *et al.*, 1996, p. 26).

O § 2º assegura que “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988), podendo-se responsabilizar autoridades e o Poder Público por falhas na oferta do ensino obrigatório.

O § 3º dispõe que “compete ao Poder Público recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1988). Assim, cabe ao Poder Público realizar o Censo Escolar, fazer a chamada para matrícula nesta etapa do ensino, responsabilizando-o, juntamente com os responsáveis dos educandos, pela frequência à escola.

Após esta passagem histórica pelas Constituições Brasileiras e suas principais Emendas Constitucionais, pôde-se observar como o tempo escolar (neste item, referente às horas, anos e períodos destinados à educação escolar) veio se constituindo como um direito e sendo garantido em nosso país, sofrendo alterações ao longo dos anos, passando por várias conquistas, ampliações e aprimoramentos, chegando à CF/1988, que, além de explicitar este direito e ampliar as questões acerca da educação, trouxe mecanismos que vêm possibilitando a efetivação do direito à educação, uma vez que atingimos a quase totalidade de matrículas de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental.

No entanto, o debate atual segue em torno da garantia do direito à educação como uma garantia, também, de sua qualidade, não bastando a criança e o adolescente, e mesmo o adulto, estarem matriculados numa escola pública sem que esta não ofereça um ensino de qualidade. A garantia do direito à educação extrapola sua frequência e a qualidade dos serviços oferecidos é de grande valia para sua efetivação. Como afirma Gadotti (2013, p. 8-9), “o direito à educação não é o direito de se matricular na escola, mas o direito de aprender na escola”.

#### **4.2. Educação de qualidade: alguns conceitos, muitas definições**

Como afirma Enguita (1994), qualidade é uma “[...] palavra em moda no mundo da educação”, a qual todos dizem buscar,

[...] desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração (ENGUITA, 1994, p.95).

Mas, de qual qualidade está-se falando? Todos falam sobre a mesma qualidade?

Na literatura sobre o tema, encontra-se que “qualidade” é um conceito histórico e polissêmico. Histórico, na medida em que “[...] se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo” (BRASIL, 2009, p. 46), variando

“[...] em direções distintas e concomitantes de objeto para objeto e de acordo com o contexto histórico onde ele é, por assim dizer, qualificado” (SILVA, 2008, p. 16). Polissêmico, porque traz diversas significações, podendo

[...] mobilizar em torno de si professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas (ENGUIA, 1994, p. 95-96).

Desta forma, as definições de qualidade estariam relacionadas a uma determinada visão de educação, a quais objetivos e fins ela se propõe e, até mesmo, aos interesses de determinados grupos envolvidos. Por isso, a importância destes aspectos estarem bem claros, para que se possa definir esta qualidade e, enfim, buscá-la.

Visto que esta [qualidade] depende intimamente dos objetivos que se pretende buscar com a educação, quando estes não estão suficientemente explicitados e justificados pode acontecer de, em acréscimo à não correspondência entre medidas proclamadas e resultados obtidos, estar-se empenhando na realização dos fins errados ou não inteiramente de acordo com o que se pretende (PARO, 2007, p. 23).

Para Silva (2008), os termos “qualidade da educação” e “qualidade de ensino” são utilizados de maneira indistinta tanto no senso comum como no próprio discurso pedagógico. Segundo o autor, quando vinculados ao termo “qualidade”, a troca de “ensino” por “educação” não afetaria o significado do que estaria dito, no entanto, não se deve tratar com impertinência a distinção entre os termos “educação” e “ensino”. Assim,

A análise de determinados aspectos compreendidos por esses dois conceitos pode elucidar certas circunstâncias e mesmo eventuais problemas de seus usos, como o de considerar que um ensino de qualidade seja inequivocamente o mesmo que um “ensino eficiente” ou o de que a educação escolar de qualidade signifique a simples reunião de atividades que resultem em “aprendizagens eficientes” ou – numa formulação mais suave – “aprendizagens significativas” (SILVA, 2008, p. 81).

O conceito “ensino” dependeria do contexto e do propósito com o qual é aplicado, estaria relacionado às atividades exercidas profissionalmente, numa instituição com características peculiares e metodologias específicas, podendo estar vinculado, ou não, com a aprendizagem do aluno (SILVA, 2008). Já no conceito “educação”, estariam relacionadas ações mais amplas, como as atividades realizadas cotidianamente para nos comunicarmos e vivermos em sociedade, assim, seus fins estariam “[...] extrínsecos às instituições escolares, distintos de objetivos próprios da vocação de uma escola ou de uma área de estudos em educação que tenham como objetivo o sentido da ação escolar, sua história e seu cotidiano” (SILVA, 2008, p. 89). No que se refere mais diretamente à “educação escolar”, aquela da qual este trabalho tem por finalidade discutir, Silva (2008) afirma que

Independente do que resulte para a sociedade ou para vida dos indivíduos, a educação escolar tem algo que lhe é próprio e característico. Sua explicação e determinação vão além da análise e da verificação da objetividade de resultados como o êxito em vestibulares, o desempenho discente em avaliações de larga escala ou mesmo os obtidos nas provas ordinárias das diversas disciplinas curriculares (SILVA, 2008, p. 89).

Dessa maneira, para este autor,

A qualidade da educação compreende e ultrapassa os limites do ensino e da aprendizagem de disciplinas escolares e estabelece um “novo relacionamento com o saber” (LEFORT, 1999). Seu aspecto tangível pode ser expresso como o esforço comum de seus agentes institucionais voltados para a formação de uma cidadania ativa num mundo público não apenas retórica, mas a partir de práticas escolares concretas, coerentes com os valores maiores que as animam. Práticas essas que nos levem a compreender o sentido mesmo da expressão “escola pública” (SILVA, 2008, p. 113).

Pode-se dizer que, até pouco tempo, as preocupações das políticas públicas em educação voltavam-se, principalmente, para a ampliação das oportunidades de escolarização no ensino obrigatório. Garantido esse acesso, passou-se ao debate sobre a qualidade do que está sendo oferecido. Como afirma Gentili (1994, p. 116): “Uma vez ‘eliminado’ o problema da democratização, pôde-se instalar o discurso hegemônico da qualidade”.

De acordo com Oliveira e Araújo (2005), além de garantir o acesso e a permanência, o direito à educação deveria estar pautado, também, na qualidade.

[...] parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 16).

Para alguns autores, no entanto, a própria democratização do acesso à escola é concebida como qualidade educacional. Na década de 1980, por exemplo, percebeu-se uma grande relação entre democratização do acesso às escolas e qualidade de ensino, vista como a igualdade entre aqueles que já estavam nas escolas e aqueles que, até então, estavam excluídos dela (ENGUITA, 1994, p. 94).

Discurso oposto, afirmava que isso significava uma “perda da qualidade” da escola pública, definição criticada por autores como Beisiegel (2005), que, visto a crítica conservadora de que a escola havia perdido a qualidade, sendo necessário reconquistar seus padrões de qualidade do passado, afirma: “a escola não perdeu qualidade, uma vez que ela foi se alargando, se estendendo a setores cada vez mais amplos da população. *A escola mudou*” (BEISIEGEL, 2005, p. 115, *grifos do autor*).

Na minha forma de apreciar o problema, não houve uma perda qualitativa. Acontece o seguinte: essa dicotomia qualidade x quantidade tem que ser reexaminada. No momento em que a sociedade brasileira *oferecia ensino secundário* para meia dúzia de filhos de *famílias* privilegiadas, o ensino podia render muito bem naquilo que se chama sua dimensão qualitativa. Os meninos aprendiam Latim, Inglês, Francês, passavam nas escolas de Direito e tudo bem. As escolas eram consideradas excelentes. Depois, essa faixa de ensino foi se abrindo progressivamente à totalidade da população. No meu ponto de vista, isso significou uma indiscutível melhoria na qualidade do ensino. Por que não se pode pensar qualidade de ensino no país em termos que não sejam quantitativos? O ensino ganhou qualidade, uma vez que se abriu tendencialmente à totalidade da população (BEISIEGEL, 2005, p. 121, *grifos do autor*).

O artigo 206 da CF/1988 prevê a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988), mas não explicita quais dimensões permeariam este padrão, apesar de estabelecer a vinculação de recursos para esse fim (artigo 212).

A LDB/1996, em seu artigo 4º, explicita o que deve ser entendido por “padrão mínimo de qualidade de ensino”, sendo descrito como “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996) e, em seu artigo 74, explicita que este padrão deve ser “baseado no cálculo do custo mínimo por aluno” (BRASIL, 1996), ou seja, o valor anual mínimo investido por aluno matriculado na rede pública de ensino, nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, é um dos meios, talvez prioritários, utilizados para se alcançar a qualidade.

Tendo isso em vista, vale mencionar que a Meta 20 do PNE (2014/2014) prevê a implantação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), considerado um “[...] conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2014), sendo progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade (CAQ),

[...] parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar (BRASIL, 2014).

Segundo Pinto (2006, p. 211),

a qualidade do ensino, em um sistema de educação de massa, está associada à qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem e que a qualidade desses processos está associada à qualidade dos insumos (recursos físicos e pessoal) neles utilizados. Em outras palavras, a ideia central é que a garantia de insumos adequados é condição necessária (embora possa não ser suficiente) para a qualidade do ensino. [...] a garantia de infra-estrutura e equipamentos adequados e de condições de trabalho satisfatórias são componentes imprescindíveis para a efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para que possam ser definidas as prioridades da educação nacional e a melhoria de ensino, a LBD/1996 afirma, no artigo 9º, o dever da União em “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), destacando o papel das avaliações em larga escala para aferição da melhoria do ensino, aumento ou diminuição de sua “qualidade”.

Corroborando com isso, o novo PNE (2014-2024), em sua Meta 7, busca fomentar a qualidade da educação básica por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, tendo como parâmetro o alcance das médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, ao longo de seu texto, apesar de citar outros itens que interferem na qualidade da educação, como a gestão educacional, a formação de profissionais da educação, os recursos pedagógicos e financeiros e a infraestrutura física, ressalta, com nitidez, o papel das avaliações em larga escala para a conquista da qualidade da educação e da melhoria de desempenho dos alunos nestes exames.

O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007 e reúne, em um só indicador, dois conceitos que (possivelmente) indicam a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações, traçando, a partir de seus resultados, metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil, para os municípios<sup>7</sup>.

No entanto, como destaca Bauer (2010, p. 335-336),

[...] os resultados das provas não têm apresentado o impacto esperado na melhoria da qualidade do sistema educacional, porque as avaliações configuram-se em modelos cuja prioridade é medir o rendimento dos alunos, e não avaliar o sistema como um todo.

[...] pode-se dizer que as decisões tomadas a partir dos resultados obtidos, muito relacionadas à redefinição de conteúdos curriculares na formulação de indicadores de uma “boa educação” e na definição de habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos, parecem não ecoar na escola, não fazer sentido para aqueles que, em última instância, fazem as reformas acontecerem, ou seja, os professores e os técnicos escolares.

---

<sup>7</sup> Informação encontrada no site: <portal.inep.gov.br>. Acesso em: 14 mai. 2015.

Num estudo apresentado por Silveira, Tavares e Soares (2013), que analisa a produção acadêmica produzida e publicada no Brasil no período de 1995 a 2012 referente ao tema da qualidade do Ensino Fundamental, os autores destacam que:

Fica evidente o enfoque dado por parte das publicações sobre a mensuração da qualidade da educação por meio do fluxo e do desempenho educacional dos alunos nas avaliações em larga escala e ênfase na gestão e organização do trabalho escolar. Em alguns trabalhos está explícita a importância do conceito de educação de qualidade relacionar-se às finalidades às quais a educação se destina. Outros trabalhos destacam as condições materiais da escola, valorização dos trabalhadores em educação; condições materiais da escola, a gestão e organização do trabalho pedagógico no interior da escola, assim como recursos adequados como fundantes para a almejada qualidade da educação (SILVEIRA; TAVARES; SOARES, 2013, p.20).

Em seu artigo 70, a LDB/1996 define o que são despesas educacionais com manutenção e desenvolvimento do ensino, ampliando os fatores a serem considerados para garantia da qualidade, a saber:

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996).

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007) as definições de qualidade são influenciadas por fatores e dimensões extra e intra-escolares. As dimensões extra-escolares estariam relacionadas às questões sócio-econômicas e culturais dos envolvidos, ressaltando o papel do Estado na concretização e garantia dos direitos.

Pesquisas e estudos do campo educacional evidenciam o peso de variáveis como: capital econômico, social, cultural (das famílias e dos alunos) na aprendizagem escolar e na trajetória escolar e profissional dos estudantes. De modo geral, pode-se afirmar que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, dentre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.13).

Já as dimensões intra-escolares incidiriam diretamente nos

[...] processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 17).

Ao considerar fatores externos e internos na qualidade da educação, adentramos ao conceito de qualidade social da educação, muito explorado por pesquisadores e por aqueles que compreendem a educação como uma prática social e um ato político (SILVA, 2009). Este conceito surgiu, pois, como um contraponto ao conceito de “qualidade total”, que relacionava o funcionamento de escolas às lógicas empresariais de competitividade, produtividade e rentabilidade, comparando escolas às empresas (GENTILI, 1994). Percebendo-se as escolas como empresas e os alunos e pais como clientes, sendo a melhoria da qualidade obtida através de processos e práticas utilizadas na gestão e organização de empresas.

Para Gadotti (2013), a qualidade social da educação estaria relacionada ao aspecto social, cultural e ambiental da educação, acolhendo a todos com o objetivo de melhorar a vida das pessoas, envolvendo o acesso ao transporte, à saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte, lazer, dentre outros.

De acordo com o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira (1997, p. 10),

A qualidade social implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tal objetivo exige um grande esforço da sociedade e de cada um para ser atingido, considerando as dificuldades impostas pela atual conjuntura. De acordo com essa perspectiva, são valores fundamentais a serem elaborados: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. Tais valores implicam no desenvolvimento da consciência moral e de uma forma de agir segundo padrões éticos. A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição das prioridades das políticas sociais, em especial, a educacional.

No documento “Educação de qualidade para todos: um assunto dos direitos humanos”, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2008, p. 13) afirma que “uma educação será de qualidade se oferecer os recursos e apoio de que cada um necessita para estar em igualdade de condições para aproveitar as oportunidades de aprendizagem e exercer o direito à educação”, reiterando que a equidade nos recursos e nos processos se dará, dentre outras coisas, através de

[...] um currículo amplo e flexível que seja pertinente para todos os estudantes; recursos e apoios adicionais para todos aqueles que, por diferentes causas, necessitam deles para avançar em sua aprendizagem; a indicação dos docentes mais

competentes para aquelas escolas e/ou grupos de alunos que têm maiores necessidades; calendário escolar adequado às diferentes necessidades; garantir o direito a aprender na língua materna; materiais educativos pertinentes; e a redistribuição equitativa dos recursos humanos, financeiros e materiais (UNESCO, 2008, p. 44).

Na literatura também encontramos que o padrão de qualidade da educação (definido pela CF/1988 e afirmado pela LDB/1996), junto ao poder judiciário, é verificado tendo em vista a negativa deste direito, ou seja, os indícios que inferem a falta de qualidade. Assim, “[...] na falta de uma noção precisa de qualidade, é certo que tenhamos acordo, no momento, no que diz respeito à constatação de sua ausência” (OLIVEIRA, 2006, p. 55). Recorrendo ao direito a um padrão de qualidade da educação na justiça, verifica-se, por exemplo, se há falta de vaga, falta de merenda, falta de transporte, falta de professor, etc.

A qualidade está vinculada ao direito à educação, mas, para que isso aconteça da forma mais efetiva, alguns autores acreditam ser necessário, além das condições, que seja passível de exigí-la na justiça através da explicitação de cada elemento que a constitui. Para isso,

[...] mais interessante do que um índice de qualidade pautado na ponderação de certos elementos considerados valiosos em termos de uma prática escolar seria o próprio destaque de cada um deles em seu caráter formativo e em sua objetividade para um eventual acionamento na justiça, uma vez detectada sua falta (SILVA, 2008, p.111).

Garantindo o direito a uma educação de qualidade, seria garantido, também, o direito de “aprender na escola” (GADOTTI, 2013). Já não basta garantir a frequência do aluno à escola, é necessário efetivar sua aprendizagem, torná-la direito de todos. Afinal, como afirma Gentili (1994, p. 176): “‘Qualidade’ para poucos não é ‘qualidade’, é privilégio”.

#### **4.3. Qualidade social da educação: uma perspectiva em destaque**

Buscando um olhar mais completo sobre educação escolar e, conseqüentemente, de qualidade, procurou-se conhecer a escola e a comunidade escolar em seus mais diversos aspectos durante a pesquisa de campo, tanto aspectos quantificáveis, quanto aspectos subjetivos. Segundo Camargo *et al.* (2005), dentre os aspectos quantificáveis estariam: quantidade de alunos por classe, horários disponíveis para planejamento, dedicação exclusiva do professor, valorização profissional e contrato de trabalho e investimentos em instalações e prédios. Dentre os aspectos subjetivos estariam: relação aluno/escola, relações interpessoais, quantidade de profissionais, índice de evasão e repetência, falta de professores, participação da comunidade escolar, desempenho nas provas, relação profissional/escola,

valorização/motivação para o trabalho, relações com/entre a comunidade, os alunos e os profissionais, presença dos pais nos processos da escola e autonomia pedagógica.

Tendo isso em vista, optou-se pelo conceito “qualidade social da educação”, por ser aquele que melhor representa nossa visão de educação escolar pública e, por consequência, o que esperamos dela: uma escola que, para além de um espaço de assimilação de conteúdos, seja um lugar de prática cidadã, movido por uma intensa participação de seus agentes nos processos e práticas escolares.

Segundo Flach (2005), a concepção “qualidade social da educação” ganhou força durante o processo de redemocratização do país (década de 1980), no qual os interesses das classes populares ganharam força, aumentando os debates nos movimentos populares considerando as novas possibilidades de ordem social e política no país.

Nesta visão de qualidade da educação, um ponto a ser destacado é a vinculação entre os termos qualidade e quantidade. Como ressalta Gadotti (2013, p. 2), a qualidade “[...] não está separada da quantidade. Até agora, entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos. Precisamos construir uma “nova qualidade”, como dizia Paulo Freire, que consiga acolher a todos e a todas”. Assim,

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p.2).

Ainda citando Paulo Freire, Gadotti relata que, ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 1989, Paulo Freire sustentava

[...] que uma “escola pública popular”, uma escola com uma “nova cara”, deveria ser avaliada por outros padrões: a qualidade não deveria ser medida apenas pelos palmos de saber sistematizado que for aprendido, mas também pelos laços de solidariedade que forem criados. Ele queria incluir na sua noção de qualidade da educação não só os saberes curriculares, mas também a formação para a cidadania (GADOTTI, 2013, p.6).

Segundo Silva (2009, p.225), a escola de qualidade social seria, então,

[...] aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

De acordo com Flach (2005), para se pensar numa educação com qualidade social, necessita-se compreendê-la como um conjunto de condições e ações que possibilitem sua concretização: “educação como direito de cidadania”, “participação popular na gestão”, “valorização dos trabalhadores em educação” e “recursos adequados”.

A qualidade social se desenvolve e se efetiva quando estas condições estão sendo previstas nos encaminhamentos políticos do setor educacional. Para tanto, alguns eixos indicadores de qualidade social na política educacional podem ser apontados, os quais traduzem princípios políticos vinculados às propostas de governo democráticas e populares e que são capazes de alcançar outras políticas setoriais, contribuindo para sua efetivação (FLACH, 2015, p. 9).

No que se refere à “educação como direito de cidadania”, as pessoas devem ser vistas como protagonistas de sua própria história e da história social, assim, a educação deve estar baseada na emancipação humana e social, permitindo que se tornem sujeitos de sua própria história, tornando efetivo o exercício da cidadania.

A “participação popular na gestão”, considerada um verdadeiro exercício democrático, consistiria em

[...] colaborar de forma efetiva na construção de um plano de ação coletivo, observando que essa construção deve superar o conflito das partes e alcançar um consenso, mas não o consenso entendido como aceitação da concepção defendida pela classe dominante, o qual impossibilita totalmente a elaboração de um projeto contra-hegemônico, mas o consenso baseado no diálogo, onde a voz mais fraca, mesmo que oriunda de uma ínfima minoria, é ouvida e considerada (FLACH, 2005, p. 12).

Para uma educação de qualidade social, a efetivação desta participação dá-se no fortalecimento dos mecanismos de participação, como o Conselho de Escola, o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres, dentre outros.

[...] a educação envolve todos os seus sujeitos, tornando-os iguais e possibilitando sua inserção no processo, não apenas de execução, mas de planejamento, elaboração e também fiscalização de ações, projetos e medidas implementadas no contexto educacional. Os indivíduos superam a passividade e assumem uma postura ativa na efetivação de propostas político-educacionais, tornando-se sujeitos e não meras peças da engrenagem comandada externamente (FLACH, 2005, p. 14).

De acordo com Paro (2008), no entanto, a função do diretor escolar também tem grande influência na gestão escolar, já que fica a mercê das determinações do Estado.

[...] É preciso, sem dúvida, um fortalecimento dos mecanismos de participação coletiva – conselho de escola, grêmios estudantis e associações de pais. Mas apenas isso não basta. A existência de um diretor que é o responsável último pela escola o transforma, como tenho demonstrado reiteradas vezes (ver, por exemplo, PARO, 1997 e 2003) no “culpado primeiro” por tudo que aí acontece, constituindo-o em mero preposto do Estado que, por meio de uma única pessoa, tem condições de impor seu poder a toda uma instituição. A natureza do trabalho que se desenvolve numa instituição educativa está a exigir formas cooperativas de organização do trabalho e da autoridade na escola, a partir de uma gestão com maior força diante do Estado e maior legitimidade diante da comunidade educativa (PARO, 2008, p. 131-132).

Destaca-se, assim, a necessidade de maior autonomia escolar, na qual, munida dos recursos necessários (técnicos, humanos e materiais), a escola tivesse a liberdade de buscar sua própria melhoria do ensino, ou seja, dotada de recursos, a escola deveria se organizar para vencer suas próprias dificuldades. Como assegura Azanha (1995, p. 23-24),

[...] toda administração de ensino tem que prover recursos, condições e facilidades para que as próprias escolas busquem uma melhoria do ensino, é neste sentido que, para mim, há razão para se falar em autonomia da escola. [...] Se a própria escola não for capaz de se debruçar sobre os seus problemas, de fazer aflorar esses problemas e de se organizar para resolvê-los, ninguém fará isso por ela.

O direito à educação estaria interligado à sua qualidade e esta, por sua vez, somente seria possível por meios democráticos de participação e gestão escolar. A gestão democrática, pois, é imprescindível para que o direito à educação de qualidade se concretize.

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como "titulares de direito", mas também como "criadores de novos direitos", é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata. (PARO, 2000, p. 30).

Ainda, como ressalta Flach (2005, p.14):

[...] a educação envolve todos os seus sujeitos, tornando-os iguais e possibilitando sua inserção no processo, não apenas de execução, mas de planejamento, elaboração e também fiscalização de ações, projetos e medidas implementadas no contexto educacional. Os indivíduos superam a passividade e assumem uma postura ativa na efetivação de propostas político-educacionais, tornando-se sujeitos e não meras peças da engrenagem comandada externamente.

A “valorização dos trabalhadores da educação” também é outro aspecto apontado por Flach (2005) para a efetivação de uma qualidade social da educação. Professores e todos os demais profissionais responsáveis pelas atividades educativas e serviços escolares (diretores, pedagogos, coordenadores, serventes, merendeiras, etc.) deveriam ter condições dignas de trabalho (materiais para utilizarem nas atividades escolares, profissionais em número suficiente e espaços adequados), de formação inicial e em serviço (incentivo financeiro ou profissional para formação inicial e possibilitar formação contínua) e de carreira e remuneração (estabelecimento de Plano de Carreira, possibilitando a permanência dos profissionais na educação).

Com relação aos “recursos adequados”, a autora destaca a vinculação não apenas de recursos financeiros, mas recursos materiais, humanos e técnicos para busca da qualidade na educação. Afirma a necessidade de se aplicar os recursos financeiros como se prevê nas legislações e, caso estes não sejam suficientes, a ampliação destes valores para que seja

possível atender aos aspectos apontados na concepção de qualidade social da educação, valorizando e defendendo o uso adequado dos recursos e a colaboração dos entes administrativos.

Deste modo, conclui-se que uma educação com qualidade social é construída através de um processo democrático, cuja participação dos agentes educacionais é a base para construção de uma escola e um projeto pedagógico que acolham a diferença, ao mesmo tempo em que “igualem” a sociedade. Como definido por Boaventura Sousa Santos, incluir significa que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 1997, p.122).

#### **4.4. A escola de tempo integral e a ampliação do direito ao tempo escolar e à qualidade da educação: algumas relações**

O tempo de escola está relacionado ao direito à educação, tanto no que diz respeito ao tempo de duração da educação obrigatória, ou seja, a extensão da obrigatoriedade escolar, quanto ao tempo diário de permanência nas escolas. Isso pode ser percebido nos dispositivos previstos nas Constituições Brasileiras, nos quais se constata que, com a ampliação da educação obrigatória, deu-se também a ampliação do direito à educação, e também na LDB/1996, na qual se garante uma quantidade mínima de horas para permanência diária na escola e se propõe a progressiva ampliação do tempo escolar diário no Ensino Fundamental.

O tempo de escolaridade obrigatória e de permanência diária na escola, no contexto brasileiro, sofreu várias alterações ao longo dos anos. Para combater a baixa frequência e o fracasso escolar e aumentar as taxas de alfabetização, as legislações propunham medidas que encurtavam a escolaridade obrigatória e as horas diárias de escola (SOUZA, 1999; CAVALIERE, 2007), atendendo, assim, mais alunos em períodos e prazos menores de tempo, considerada uma alternativa mais democrática para o acesso à escola.

O debate sobre o tempo na escola não é algo recente no Brasil. Vários movimentos político-sociais e educacionais já defendiam a adoção do tempo ampliado, em extensão e qualidade, para a educação obrigatória, como o Integralismo, o Anarquismo, os grupos organizados, como a Igreja, e tendências educacionais e educadores, como a Escola Nova e Anísio Teixeira (COELHO; MENEZES, 2007). Neste contexto, a escola de tempo integral passou a ser vista como uma extensão do direito à educação, além de uma busca por maior

qualidade, sendo enaltecida como aquele “modelo de escola” que tornará possível a tão almejada qualidade.

De acordo com Gadotti (2009, p. 51):

O debate atual sobre a questão da jornada integral, da educação integral ou da escola de tempo integral, ocorre no momento em que o Brasil está vivendo o desafio da qualidade de sua educação básica. Ampliamos o acesso à educação básica, mas sem a correspondente qualidade.

A ampliação do tempo diário de escola, segundo Cavaliere (2007, p. 1016), pode ser entendida e justificada de diferentes maneiras, tais como:

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

Neste trecho, pode-se perceber os diversos tempos e interesses envolvidos na instituição da escola de tempo integral. Ao retomar essas possíveis justificativas, verifica-se que, no primeiro argumento, a ampliação do tempo diário teria como objetivo ampliar a exposição dos alunos a conteúdos e práticas escolares, a fim de buscar uma melhoria em seu desempenho escolar, avaliado, por exemplo, em avaliações de larga escala. O segundo argumento tem a preocupação central com as condições sociais, como a questão dos pais e mães trabalhadores que não têm onde deixar seus filhos no período em que não estão aos cuidados da escola, deixando-os sozinhos, com outros cuidadores ou nas ruas. Atente-se que, em 2014, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) alertava que as mulheres responsáveis por famílias já contabilizavam 34% no Brasil. E, por último, a visão da escola de tempo integral como uma instituição “mais completa”, que permitiria olhar para o aluno de uma forma diferenciada e ampliada frente à complexidade da vida social atual, na medida em que poderia estender suas vivências e aprendizagens escolares e sociais, bem como atender, mais efetivamente, suas necessidades individuais, já que, teoricamente, possuiria maior infraestrutura, recursos materiais e financeiros, dinâmicas e práticas pedagógicas diferenciadas, mais tempo em contato com as crianças, dentre outros fatores. Nesta perspectiva,

Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como *oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar*, é que a escola de

tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro (CAVALIERE, 2007, p. 1023, *grifos meus*).

A escola de tempo integral aparece, então, como uma grande aliada para a solução de problemas educacionais, já que ofereceria tempos e recursos diferenciados, bem como profissionais comprometidos com uma formação mais completa dos educandos, melhor preparando-os para a vida em sociedade e, também, para o mercado de trabalho.

Além disso, por prever maior tempo de permanência diária na escola, esta possibilitaria ainda mais a participação da comunidade escolar em assuntos envolvendo a escola, bem como poderia trazer aspectos da comunidade na qual a escola está inserida para discussão e aprimoramento do Projeto Pedagógico, contextualizando melhor as aulas ministradas.

Para Titton e Pacheco (2012, p. 155),

O projeto pedagógico de uma determinada comunidade educativa, construída coletivamente, constitui-se uma forte marca da sua identidade e é, ao mesmo tempo, a expressão singular de um amplo projeto político e a tradução de trajetórias, necessidades, interesses e possibilidades locais.

No entanto, deve-se considerar que a simples ampliação do tempo diário não garante o direito à educação, nem a sua qualidade. Apesar de ser um fator, inicialmente, positivo para o alcance desta qualidade, a ampliação do tempo, por si só, não garante práticas diferenciadas e contextualizadas, experiências significativas e aprendizagens diversificadas. Não basta “[...] a extensão quantitativa do tempo sem a consequente discussão acerca da *qualidade* a ser imputada a esse tempo” (COELHO; MENEZES, 2007, p.5, *grifo das autoras*), limitando-se “[...] a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação” (ARROYO, 2012, p. 33). Há que se disponibilizar, para além do tempo, recursos (financeiros, espaciais, materiais, humanos, pedagógicos, dentre outros) e orientações para que a ampliação do tempo escolar diário seja significativo para as crianças, para a comunidade escolar e para os profissionais da educação envolvidos.

“Um tempo de escola organizado de forma convencional e meramente duplicado em horas é desnecessário e ineficaz” (CAVALIERE, 2002b, p. 13). Dessa forma, ampliar o tempo escolar diário sem modificar as práticas pode significar, apenas, duplicar aquilo que já é feito, não se traduzindo, necessariamente, em qualidade da educação, nem na ampliação desse direito.

## 5. CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO



Desenho 5: Escola da I.

São Paulo é uma das 27 unidades federativas do Brasil e está localizada ao sul da região Sudeste, tendo como limites os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná e Mato Grosso do Sul e Oceano Atlântico à direita. Possui 645 municípios e ocupa uma área de 248.209,426 km<sup>2</sup>. Sua capital é a cidade de São Paulo, uma das maiores cidades do mundo em termos populacionais e a mais urbanizada do Brasil. É a principal cidade global da América do Sul e, por possuir uma elevada infraestrutura, é considerada o centro financeiro do país.

De acordo com os dados do IBGE, em 2012, São Paulo foi o estado com o maior Produto Interno Bruto (PIB) do país, contando com um PIB geral de R\$ 1.408.904,00 e PIB per capita de R\$ 33.593,00. São Paulo também possui altas taxas sociais, tais como o segundo maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) entre os estados brasileiros (IDH de 2010 foi de 0,783), o segundo maior PIB per capita, a segunda menor taxa de mortalidade infantil e a quinta menor taxa de analfabetismo entre as unidades federativas do Brasil (4,09% em 2010).

Com mais de quarenta e três milhões de habitantes (segundo o Censo Demográfico de 2015, 43.047.417 habitantes), São Paulo é o estado mais populoso do Brasil. Sua população é a mais diversificada do país e é composta, principalmente, por descendentes de portugueses, italianos, ameríndios, africanos, além de outras grandes correntes migratórias, como árabes, alemães, espanhóis e japoneses.

Com relação à habitação e condição de vida, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio do IBGE, São Paulo contava, em 2013, com mais de 14

milhões de domicílios. Desse total, 95,5% possuíam acesso a saneamento adequado. Dos domicílios sem acesso a saneamento adequado, 27,4% não havia acesso à água encanada, 89,7% à rede de esgoto e 2,4% à coleta de lixo.

Embora esses dados mostrem que São Paulo ocupa uma posição relativamente boa na comparação com as médias brasileiras, persiste no estado o grave problema de habitações precárias ou insuficientes. O déficit habitacional paulista, de mais de 1,478 milhão de moradias, é o maior do país. No ano de 2000, por exemplo, mais da metade das famílias da capital paulista morava em favelas, cortiços ou loteamentos clandestinos.

Com relação à educação, foram elaboradas algumas tabelas que dão uma visão mais ampla sobre a educação no estado de São Paulo a partir de dados coletados através do Sistema de Informações Municipais (SIM-Educação)<sup>8</sup>.

Na Tabela 1, pode-se perceber que a escolaridade da população do Estado de São Paulo aumentou no decorrer dos anos de 2000 e 2010, cresceu o número de pessoas de concluíram o Ensino Fundamental, Médio e Superior, apesar deste alcance ainda estar longe do ideal. Entretanto, permanece grande a porcentagem de pessoas com 15 anos e mais de idade com menos de 4 anos de estudo, quase 18% em 2010.

**Tabela 1 - Escolarização da População do Estado de São Paulo em porcentagem (%)**

	2000	2010
<i>População de 18 a 24 Anos com pelo Menos Ensino Médio Completo</i>	42,02	57,89
<i>População de 15 Anos e Mais com Menos de 4 Anos de Estudo</i>	18,35	17,86
<i>População de 15 a 17 Anos com pelo Menos Ensino Fundamental Completo</i>	60,49	71,22
<i>População de 25 Anos e Mais com pelo Menos Ensino Médio Completo</i>	28,79	42,33
<i>População de 25 Anos e Mais com pelo Menos Ensino Superior Completo</i>	9,82	15,1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do SIM-Educação.

A Tabela 2 apresenta o número de matrículas no Estado de São Paulo, por etapa de ensino da Educação Básica, em 2014, totalizando mais de 9,4 milhões de crianças e adolescentes atendidos por redes públicas e privadas de ensino em todo estado.

<sup>8</sup> Site consultado: <[www.fde.sp.gov.br/simeducacao](http://www.fde.sp.gov.br/simeducacao)>. Acesso em: 5 nov. 2015.

**Tabela 2 - Total de matrícula por etapa da Educação Básica no Estado de São Paulo - 2014**

<b>Etapa da Educação Básica</b>	<b>Total de matrículas</b>
<i>Creche</i>	925.913
<i>Pré-escola</i>	1.081.968
<i>Ensino Fundamental</i>	5.499.971
<i>Ensino Médio</i>	1.927.855
<b>Total de Matrículas</b>	<b>9.435.707</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do SIM-Educação.

A Tabela 3 traz informações sobre a participação das redes de ensino no atendimento à creche. Nota-se que as redes municipais e conveniadas, em 2014, eram responsáveis por cerca de 82% dos atendimentos em creche. Uma porcentagem muito pequena, menos de 1%, estava a cargo das redes estadual e federal. A rede privada de ensino era responsável pelos restantes das matrículas (18%).

**Tabela 3 - Participação no total de matrículas na creche por dependência administrativa, em %, no Estado de São Paulo - 2014**

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Participação no total de matrículas (em %)</b>
<i>Rede Municipal</i>	53,03
<i>Rede Conveniada</i>	28,73
<i>Redes Estadual e Federal</i>	0,11
<i>Redes Pública e Conveniada</i>	81,87
<i>Rede Privada exceto Conveniadas</i>	18,13

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do SIM-Educação.

No que se refere à pré-escola (Tabela 4), em 2014, as redes municipais continuavam sendo as maiores responsáveis pelo atendimento (78,19%). As redes conveniadas possuíam participação de 3,3% dessas matrículas. As redes privadas eram responsáveis pelos 18,5% das matrículas em pré-escola no Estado de São Paulo, permanecendo uma participação mínima das redes estadual e federal para garantia desta etapa da Educação Básica.

**Tabela 4 - Participação no total de matrículas na pré-escola por dependência administrativa, em %, no Estado de São Paulo - 2014**

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Participação no total de matrículas (em %)</b>
<i>Rede Municipal</i>	78,19
<i>Rede Conveniada</i>	3,26
<i>Redes Estadual e Federal</i>	0,05
<i>Redes Pública e Conveniada</i>	81,5
<i>Rede Privada</i>	18,5

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do SIM-Educação.

Pelas Tabelas 3 e 4, verificou-se que o atendimento à Educação Infantil, creche e pré-escola, encontrava-se sob responsabilidade das redes municipais de educação, que garantiam mais de 80% deste atendimento, o que afirma a municipalização deste atendimento.

O atendimento ao Ensino Fundamental nos anos iniciais (Tabela 5) também estava sendo garantido, em boa parte, pelas redes municipais de ensino, no entanto, diferentemente da Educação Infantil, a participação da rede estadual era maior, atingindo 22% em 2014. A rede privada possuía atendimento um pouco menor que o da rede estadual, 19%.

**Tabela 5- Participação no total de Matrículas no Ensino Fundamental – anos iniciais, por dependência administrativa, em %, no Estado de São Paulo - 2014**

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Participação no total de matrículas (em %)</b>
<i>Rede Estadual</i>	21,83
<i>Rede Municipal</i>	58,78
<i>Rede Privada</i>	19,38

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do SIM-Educação.

Já o atendimento de adolescentes no Ensino Fundamental nos anos finais (Tabela 6) ficou a cargo da rede estadual, em sua maior parte, mais de 60% em 2014. As redes municipais e privada foram responsáveis pelo restante desse atendimento.

**Tabela 6- Participação no total de Matrículas no Ensino Fundamental – anos finais, por dependência administrativa, em %, no Estado de São Paulo - 2014**

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Participação no total de matrículas (em %)</b>
<i>Rede Estadual</i>	60,63
<i>Rede Municipal</i>	21,54
<i>Rede Privada</i>	17,83

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do SIM-Educação.

Já em relação ao atendimento ao Ensino Médio (Tabela 7), em 2014, ele foi garantido, quase que exclusivamente, pela rede estadual, quando consideradas as redes públicas de ensino. A rede privada foi responsável por menos de 15% das matrículas nesta etapa de ensino.

**Tabela 7 - Participação no total de Matrículas no Ensino Médio, por dependência administrativa, em %, no Estado de São Paulo – 2014**

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Participação no total de matrículas (em %)</b>
<i>Rede Estadual</i>	84,7
<i>Rede Municipal</i>	0,83
<i>Rede Privada</i>	14,47

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do SIM-Educação.

O Brasil passou por um intenso processo de municipalização do ensino a partir da década de 70 (ARELARO, 2005), principalmente após aprovação da Emenda Constitucional nº 14/1996, que, dentre outras medidas, alterou o artigo 211 da CF/1988 e instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). De acordo com este artigo, já com as alterações propostas por esta Emenda, o Estado se responsabilizaria pelo Ensino Fundamental e Médio, ficando a cargo dos Municípios a Educação Infantil, mas, também, o Ensino Fundamental:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório<sup>9</sup> (BRASIL, 1988).

A LDB/1996, em seus artigos 10 e 11, afirma que é dever do Estado assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio e dos Municípios, oferecer a Educação Infantil e, com prioridade, o Ensino Fundamental, “permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área

<sup>9</sup> Nesta época, era considerado ensino obrigatório apenas o Ensino Fundamental (1ª a 8ª série). Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 estipulou a obrigatoriedade do ensino para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade, compreendendo como obrigatórios a pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1996), ficando explícita a divisão das responsabilidades das redes de ensino e suas prioridades de atendimento.

Ainda segundo a LDB/1996,

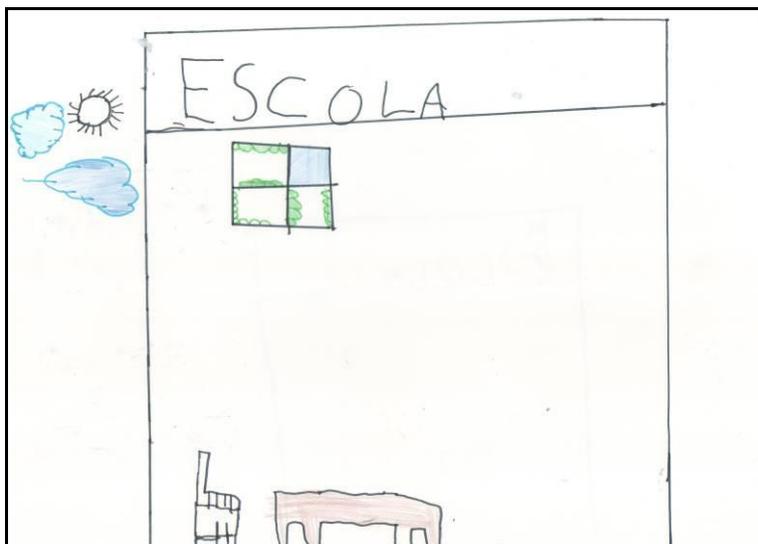
Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

[...]

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do Ensino Fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público (BRASIL, 1996).

Através das Tabelas, pôde-se constatar a responsabilização dos municípios no atendimento à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, por outro lado, a responsabilização do Estado para garantia das matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Deste modo, Estado e municípios priorizam a destinação de verbas para etapas de ensino específicas, o que corrobora com a legislação vigente.

## 6. A SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO



*Desenho 6: Escola do J. P.*

Após a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, a educação de São Paulo foi conduzida pela Diretoria de Instrução Pública, órgão pertencente à Secretaria de Interior. Nesta época, devido às mudanças na economia do país e ao crescimento das cidades, começou-se a pensar na estruturação de uma rede com políticas específicas para a formação de professores.

No começo do século XX, a educação passou a ser vista como fator determinante para o progresso. Dessa forma, intelectuais formados por Escolas Normais<sup>10</sup> assumiram cargos administrativos na Secretaria do Interior e iniciaram a estruturação do “sistema” educacional de São Paulo.

O novo cenário político apresentado pela “Revolução de 30” gerou a reestruturação da Secretaria do Interior e o surgimento da Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública (Decreto nº 4.917, de 3 de março de 1931), mantendo-se sob essa estrutura até 1947, quando foi desmembrada, passando a chamar-se Secretaria da Educação. Este período ficou conhecido como a “Grande Reforma da Educação Paulista” ou, também, como “Reforma

---

<sup>10</sup> A primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói (Rio de Janeiro) no ano de 1835. O Curso Normal criado em 1835 tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio). A partir da criação da escola no Município da Corte, várias Províncias criaram Escolas Normais a fim de formar o quadro docente para suas escolas de ensino primário. Desde então, o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações, mas não obstante isso, o Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50, como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país. Informação disponível no site: <[www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br)>. Acesso em 26 nov. 2014.

Fernando de Azevedo”, e pela criação do Código de Educação do Estado de São Paulo (1933).

Segundo a própria Secretaria, sua função é “[...] planejar, dirigir, executar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado relativas à garantia e à promoção da Educação, com a participação da sociedade e com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e a seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho”<sup>11</sup>.

Até 2011, a SEE/SP esteve organizada em sete órgãos centrais (Departamento de Recursos Humanos (DRHU), Coordenadoria do Ensino do Interior (CEI), Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP), Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), Centro de Referência em Educação (CRE) “Mario Covas”, Departamento de Suprimento Escolar (DSE) e Escola de Formação) e dois órgãos vinculados (Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e Conselho Estadual de Educação (CEE)). Em 2011, por decreto assinado pelo governador Geraldo Alckmin (Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011), teve início a reestruturação de sua estrutura básica, que conta com dois órgãos vinculados, sendo eles o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), além da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores e cinco coordenadorias: de Gestão da Educação Básica; de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional; de Infraestrutura e Serviços Escolares; de Gestão de Recursos Humanos; de Orçamento e Finanças.

É importante destacar que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é composta por 63 Diretorias Regionais de Ensino (DREs), sendo 28 delas pertencentes à Região da Grande São Paulo. A Diretoria Regional de Ensino é o órgão que faz a ponte entre as escolas e as determinações da Secretaria Estadual de Educação, dentre suas atividades, destacam-se: coordenar e supervisionar atividades realizadas nas escolas estaduais; supervisionar, prestar assistência e fiscalizar as condições de funcionamento das escolas particulares; assegurar que os serviços de assistência ao aluno funcionem; tratar de assuntos relacionados aos professores (habilitação, transferência, etc.)<sup>12</sup>.

Sendo a maior rede de ensino do país em número de matrículas, em 2014, a Rede Estadual de Educação de São Paulo era composta por 5.355 escolas de Ensino Fundamental e Médio, 241.511 professores e pouco menos de 4 milhões de alunos<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Informação retirada do site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: <[www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)>. Acesso em: 01 nov. 2014.

<sup>12</sup> Informações encontradas no site: <[www.guiadedireitos.org](http://www.guiadedireitos.org)>. Acesso em 26 nov. 2014.

<sup>13</sup> Estes dados foram obtidos através do contato com o Centro de Informações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pelo site: <[www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)>. Acesso em: 17 ago. 2014.

Esta rede de ensino, neste mesmo ano, possuía 2.094.800 alunos matriculados no Ensino Fundamental, sendo 646.154 matriculados nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e 1.514.836 nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)<sup>14</sup>, e 1.537.806 alunos matriculados no Ensino Médio (Tabela 8).

**Tabela 8 – Total de matrículas por etapa de ensino na rede estadual de São Paulo no ano de 2014**

<b>Etapa de ensino</b>	<b>Total de matrículas</b>
<i>Ensino Fundamental (total)</i>	2.094.800
<i>Ensino Fundamental (anos iniciais)</i>	646.154
<i>Ensino Fundamental (anos finais)</i>	1.514.836
<i>Ensino Médio</i>	1.537.806

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados encaminhados pelo Serviço de Informações ao Cidadão (SIC) da SEE/SP.

Sendo responsável, quase que exclusivamente, pelo oferecimento do Ensino Fundamental nos anos finais e do Ensino Médio, em 2014, a maioria das escolas da rede estadual de São Paulo oferecia estas duas etapas de ensino num mesmo estabelecimento, contabilizando 2.847 escolas. As demais unidades escolares ofereciam composições diversas: 1) apenas anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série/ 1º ao 5º ano) – 837 escolas; 2) somente anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série/ 6º ao 9º ano) – 247 escolas; 3) Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) – 215 escolas; 4) Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio – 550 escolas; 5) somente o Ensino Médio – 357 escolas e 6) escolas vinculadas<sup>15</sup> – 268 escolas (Tabela 9).

**Tabela 9 – Número de estabelecimentos da rede estadual de São Paulo por etapas de ensino atendidas em 2014**

<b>Etapas de ensino atendidas</b>	<b>Total de estabelecimentos</b>
<i>Anos iniciais do Ensino Fundamental</i>	837
<i>Somente anos finais do Ensino Fundamental</i>	247
<i>Ensino Fundamental (anos iniciais e finais)</i>	215
<i>Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio</i>	550
<i>Ensino Fundamental nos anos finais e do Ensino Médio</i>	2.847
<i>Somente o Ensino Médio</i>	357
<i>Escolas vinculadas</i>	268

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados encaminhados pelo Serviço de Informações ao Cidadão (SIC) da SEE/SP.

<sup>14</sup> Nota-se uma pequena diferença entre a soma das matrículas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental com o total de matrículas no Ensino Fundamental. No entanto, estes foram os números enviados pela SEE/SP em contato anteriormente mencionado.

<sup>15</sup> As escolas vinculadas são aquelas que não possuem autonomia administrativa e, por isso, são vinculadas à uma escola estadual com oito ou mais classes. Estas escolas são compostas por apenas 3 classes e podem ser dos tipos: Provisória, Hospitalar, Fundação Casa, Penitenciárias, etc. Dados obtidos através do contato com o Centro de Informações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pelo site: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 17 ago. 2014.

Dentre os estabelecimentos de ensino da rede estadual de São Paulo, em 2014, 255 pertenciam ao Projeto Escola de Tempo Integral e 182 pertenciam ao Programa de Ensino Integral. O Projeto Escola de Tempo Integral atendia a 50.112 crianças e adolescentes matriculados no Ensino Fundamental, o que correspondia a cerca de 2% das matrículas nesta etapa de ensino na rede estadual de São Paulo, e o Programa de Ensino Integral atendia a 55.663 adolescentes matriculados no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.

No município de São Paulo, em 2014, existiam 40 escolas estaduais que pertenciam ao Projeto Escola de Tempo Integral e atendiam a 12.068 crianças e adolescentes, ou seja, atendiam, aproximadamente, 25% das crianças e adolescentes matriculados em escolas do Projeto Escola de Tempo Integral. O segundo município com maior número de escolas participantes do Projeto, em 2014, foi Santo André, que contava com 18 escolas, seguido de Franca, com 8 (oito) escolas, e Guarulhos, com 5 (cinco). Os demais municípios que possuíam escolas do Projeto Escola de Tempo Integral (131 municípios de São Paulo), em 2014, contavam com menos de 4 (quatro) escolas, em muitos casos, havia apenas uma ou duas escolas participantes do Projeto no município.

O Programa de Ensino Integral foi iniciado em escolas de Ensino Médio, estendendo-se, gradualmente, para escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e, em 2015, também para escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais). Segundo a Resolução SE nº 52/2014, os conteúdos, abordagens e métodos didáticos das escolas que aderiram ao Programa são específicos, além de possuir gestão pedagógica e administrativa próprias. Dentre as características da nova proposta de ampliação do tempo escolar para período integral, citadas na Resolução, destaca-se: dedicação exclusiva do professor (carga horária semanal de 40 horas), reforço da importância da presença da família e da comunidade nos processos escolares e da construção coletiva do Plano de Ação da escola, potencialização do compromisso com a educação integral, uso de tecnologias educacionais e a avaliação da Parte Diversificada do currículo por meio de observações, realizadas rotineiramente e registradas em fichas/portfólios. As crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental permanecem na escola por um período de até 8h40 diários em atividades envolvendo as disciplinas regulares (Base Nacional Comum) e da Parte Diversificada, com componentes curriculares que envolvem o protagonismo infantil, educação emocional, atividades artísticas e cultura do movimento, bem como aulas de inglês.

Outro programa de ampliação de jornada escolar do qual algumas escolas da rede estadual fazem parte é o Mais Educação. As escolas que escolhem aderir ao Programa

recebem assistência técnica e financeira através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o oferecimento de atividades no contraturno escolar, realizadas no ambiente escolar ou fora dele sob orientação pedagógica da escola. As atividades são ministradas por monitores comunitários contratados pela escola através das verbas recebidas pelo Programa. Estas atividades devem estar vinculadas a algum dos “macrocampos” definidos pelo Programa, tais como: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. De acordo com dados encaminhados pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC)<sup>16</sup>, em 2011, 401 escolas pertencentes à rede estadual aderiram ao Programa Mais Educação, elevando este número em 2014 para um total de 1.793 escolas estaduais do Estado de São Paulo participantes do Programa, como mostra a Tabela 10.

**Tabela 10 – Número de escolas da rede estadual de ensino de São Paulo participantes do Programa Mais Educação**

Ano	Número de escolas participantes
2011	401
2012	424
2013	1.098
2014	1.793

Fonte: SIMEC e PDDE Interativo. Tabela encaminhada através do contato com o Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC).

Com relação ao quadro docente, pôde-se verificar que a rede estadual de ensino de São Paulo (incluindo Capital, Grande São Paulo, Interior e Órgãos Centrais) possuía, em 2014, 241.511 professores, sendo 130.186 efetivos, 57.036 contratados com estabilidade e 54.289 professores com contrato temporário, o que mostra a fragilidade desta rede de ensino, no que tange à contratação e às condições de trabalho dos professores, pois, apesar de ser uma das mais antigas redes de ensino públicas do país, quase 50% de seus professores não são efetivos.

Professores efetivos são aqueles professores concursados e que gozam de todos direitos e benefícios referentes ao seu cargo, assegurados por lei. Os professores contratados com estabilidade são professores contratados como temporários pela rede estadual de ensino e

<sup>16</sup> Contato realizado através do site: <www.acessoainformacao.gov.br>. Acesso em: 11 fev. 2016.

que receberam a sua “estabilidade”, em 2007, pela Lei Complementar nº 1.010. Já os professores com contrato temporário são aqueles admitidos após a Lei Complementar nº 1.093/2009, são profissionais cujo prazo de vigência da contratação limita-se ao ano letivo fixado no calendário escolar. Na interrupção de exercício não há remuneração ao docente nem concessão de benefício, vantagem, licença ou afastamento, sequer pagamento de férias.

Como apresenta Rigolon e Venco (2013), em pesquisa realizada na rede estadual de São Paulo sobre trabalho docente, os professores não efetivos vivenciam grande instabilidade em seus cargos, não sabendo, por exemplo, se terão classes garantidas para o próximo ano. Não contam, também, com os mesmos direitos que os professores efetivos e, devido à alta rotatividade, o sentimento de pertencimento desses profissionais às escolas nas quais atuam fica prejudicado.

Vale mencionar que, no período de 2011 a 2015, a SEE/SP ficou a cargo de Herman Voorwald, nomeado pelo então governador de São Paulo Geraldo Alckmin, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido que está sob administração do Estado de São Paulo há 21 anos consecutivos.

Dos programas e projetos propostos pela SEE/SP, alguns são de extrema importância para que se possa entender a política estadual na área de educação. A rede estadual desenvolveu, em 2008, o Currículo do Estado de São Paulo que, segundo a própria Secretaria, visa ser uma orientação básica para o professor na sala de aula do Ensino Fundamental e Ensino Médio, fornecendo uma base comum de conhecimentos e competências em todas as escolas da rede. Para isso, criou-se materiais dirigidos a alunos e professores, chamados, respectivamente, de Caderno do Aluno e Caderno do Professor, organizados por disciplina e de acordo com a série, ano e bimestre. Estes Cadernos são encaminhados para professores e alunos do Ensino Fundamental nos anos finais e Ensino Médio. No Caderno do Professor são apresentados os conteúdos a serem trabalhados em cada bimestre e algumas orientações curriculares de cada disciplina. No Caderno do Aluno foram formuladas atividades de acordo com o conteúdo a ser trabalhado pelos professores ao longo dos bimestres.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a rede estadual conta com o Programa Ler e Escrever e com o Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI). O Programa Ler e Escrever foi instituído, em 2008, em escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental da região metropolitana de São Paulo. Naquele momento, foi implantado tendo em vista a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP. Pela Resolução SE nº

86/2007, os objetivos do Programa eram: alfabetizar, até 2010, todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino e recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2007d). Este programa permanece em escolas da rede e suas orientações e materiais didáticos de professores e alunos continuam norteando os profissionais na alfabetização em Língua Portuguesa das crianças. Já o Projeto EMAI constitui-se em ações cujo objetivo é articular o currículo de Matemática com a formação de professores e a avaliação de desempenho dos estudantes. Desta forma, prevê encontros para formação dos professores na área de Matemática, e, assim como o Programa Ler e Escrever, distribui materiais didáticos para professores e alunos da rede estadual de ensino.

A rede estadual também possui um sistema próprio de avaliação, o SARESP, no qual os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio são avaliados por meio de provas com questões de múltipla escolha de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Segundo mencionado em seu site, a SEE/SP utiliza os resultados desta avaliação para orientar suas ações, além de integrarem o cálculo do IDESP.

Além do SARESP, a rede estadual possui mais uma prova aplicada a todos os alunos da rede a partir do 2º ano do Ensino Fundamental e aplicada duas vezes ao longo do ano letivo (em fevereiro e agosto), a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) que propõe diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos por meio de uma prova de Língua Portuguesa e outra de Matemática, com questões dissertativas e de múltipla escolha, e de uma redação. Os resultados desta avaliação são utilizados pela SEE/SP e pela escola para produzir orientações aos professores, desenvolver programas e projetos que atuem nas dificuldades encontradas pelos alunos nas questões propostas pela avaliação.

Em 2011, a SEE/SP propôs o Programa Educação - Compromisso de São Paulo, cujo objetivo é colocar a rede estadual de educação entre as melhores do mundo, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado de São Paulo. Este Programa norteia a atuação da Secretaria na criação de projetos e outras ações para alcançar a qualidade de ensino. O Programa se estrutura em 5 pilares: 1º Valorização do capital humano (política salarial e contratação de professores); 2º Gestão Pedagógica (criação de programas com foco na qualidade de ensino); 3º Educação Integral (escola de tempo integral, professor com dedicação exclusiva, ensino técnico e centro de línguas); 4º Gestão organizacional e financeira (investimento em transporte, merenda e infraestrutura); 5º Mobilização da

sociedade (maior participação da sociedade e estímulo às escolas estaduais a abrirem seus espaços para a comunidade aos finais de semana).

Mais especificamente em relação à “Educação Integral”, em seu site, a SEE/SP menciona 4 projetos existentes que contribuem para o 3º pilar. São eles: Programa Ensino Integral, Projeto Escola de Tempo Integral, Programa Vence e Centro de Estudos de Línguas.

O Programa Vence trata-se de uma possibilidade de formação em curso técnico para estudantes do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) através de parceria com instituições de educação profissional. Esta formação é oferecida em duas modalidades: a integrada, na qual os alunos têm o curso regular agregado ao Ensino Técnico nas escolas estaduais, e a concomitante, na qual o aluno cursa o Ensino Médio na rede estadual e o curso técnico no contraturno das aulas regulares em uma das instituições credenciadas.

O Centro de Estudos de Línguas é um programa voltado para alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA que visa oferecer cursos de idiomas (inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, japonês e/ou mandarim) através de unidades/centros espalhados por todo estado de São Paulo.

A SEE/SP possui também dois modelos de escolas de tempo integral, já mencionados anteriormente: o Programa Ensino Integral, também conhecido como o Novo Modelo de Escola de Tempo Integral, e o Projeto Escola de Tempo Integral, este criado em 2005, pela Resolução SE nº 89 (Anexo I), e aquele instituído pela Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012. Estes dois modelos de escola de tempo integral estão em funcionamento na rede estadual de São Paulo e, segundo a Representante 1 da SEE/SP entrevistada, ainda possuem adesão de escolas.

Esta pesquisa se deteve apenas a um desses modelos, o Projeto Escola de Tempo Integral, por estar há mais tempo na rede de ensino, por suas especificidades de funcionamento e por ter havido um grande número de adesão em seu primeiro ano de funcionamento, número este que diminuiu ao longo dos anos, chegando-se a menos da metade do número de escolas participantes do Projeto Escola de Tempo Integral em 2015 (Tabela 11), situação esta de grande interesse e importância para a pesquisa e para o tema abordado.

**Tabela 11- Número de Escolas participantes do Projeto Escola de Tempo Integral de 2006 a 2015**

Ano	Total de escolas	Escolas no Interior de São Paulo	Escolas na Capital e na Grande São Paulo
2006	512	406	106
2007	503	378	125
2008	466	348	118
2009	398	290	108
2010	320	225	95
2011	309	213	96
2012	308	206	102
2013	288	198	90
2014	255	173	83
2015	235	165	30/40 (respectivamente)

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados encaminhados pelo Serviço de Informações ao Cidadão (SIC) da SEE/SP.

De acordo com as entrevistas com as Representantes da SEE/SP, a diminuição do número de escolas participantes do projeto deu-se por conta da municipalização de escolas da rede; em municípios menores, por não poder ser a única escola da região uma escola de tempo integral; por não poder atender, concomitantemente, outra modalidade de ensino, como o ensino técnico; além de algumas escolas terem migrado para o Programa Ensino Integral.

Já Castro (2009), em sua dissertação sobre o Projeto Escola de Tempo Integral, afirma que esta diminuição deveu-se às denúncias populares ao Ministério Público que abrangiam deste a questão da merenda (qualidade e quantidade) até a falta de professores e de espaços adequados para a realização de determinadas oficinas escolares. E, ao contrário da afirmação da Representante 1 da SEE, não houve mais adesão ao Projeto a partir de então.

Nesse período de implantação (2005-2006), houve uma variação no número de Escolas de Tempo Integral, por conta de reivindicações populares, encaminhadas ao Ministério Público, ocasionando a interrupção do projeto em algumas unidades escolares. Isto pode explicar, em parte, a discordância entre as fontes sobre o número de escolas implantadas. Não houve abertura de Escolas de Tempo Integral após esse período (CASTRO, 2009, p.19-20).

Castro e Lopes (2011, p. 261 e 278) afirmam:

Nenhuma escola sofreu adequações em sua estrutura física, antes do início do ano letivo de 2006, tampouco os professores sabiam o que lecionar nas oficinas curriculares. As oficinas foram atribuídas pelos gestores, aos professores, apenas com base nos critérios de tempo de experiência docente e diplomas.

[...] se queremos uma escola diferente, que ofereça uma melhor qualidade educacional, não podemos idealizá-la apenas no papel, em Decretos ou em Resoluções. Nossa pesquisa mostra que, para além da força da Lei, o projeto Escola de Tempo Integral demandava uma estrutura física e uma organização interna

diferentes, recursos humanos capacitados e materiais de qualidade e em quantidade suficientes.

Corroborando com isso, Cavaliere (2007, p. 1027) explicita:

Em 2006, foi criado em São Paulo o Programa Escola de Tempo Integral, que listava, em maio de 2007, 502 escolas cadastradas em todo o estado. Logo em seu início, o Programa enfrentou séria crise com denúncias em diversos municípios, e também na capital, de falta de condições físicas e pedagógicas para o funcionamento em horário integral, chegando o Ministério Público estadual a interferir, suspendendo o funcionamento do turno integral em uma das escolas.

Considerando que, do ano de 2006 até o ano de 2015, 55% das escolas (277 escolas) deixaram de participar do Projeto Escola de Tempo Integral e que, no ano de 2012, outro programa que previa o funcionamento de escolas em período integral foi instituído pela SEE/SP, os capítulos que seguem buscam analisar se o Projeto Escola de Tempo Integral contribuiu para a garantia da qualidade da educação na rede estadual de São Paulo. Para isso foram apresentadas e discutidas as normatizações que regem o Projeto e as informações coletadas na pesquisa de campo realizada numa escola participante do Projeto.

## 7. O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL



Desenho 7: Escola do J. G.

Na rede estadual de ensino de São Paulo, no ano de 2005, foi aprovada a Resolução SE nº 89 (Anexo I), que dispôs sobre o projeto Escola de Tempo Integral. Por meio dela, a SEE/SP incentivou o surgimento de escolas que funcionassem em período integral. Este projeto, pelo menos inicialmente, atingiria escolas de Ensino Fundamental da rede pública estadual paulista que tivessem condições específicas para este atendimento (como espaço físico) e a intenção da comunidade escolar em aderir ao projeto, além de estarem localizadas, preferencialmente, em bairros periféricos. Nesta Resolução, determinava-se a duração de 9 (nove) horas diárias da jornada escolar, prevendo-se 45 aulas semanais, porém não esclarecia como se daria a ampliação deste tempo, nem quais atividades estariam previstas.

O objetivo da escola de tempo integral, segundo o artigo 1º desta Resolução era

[...] de prolongar a permanência dos alunos de Ensino Fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural (SÃO PAULO, 2005).

No documento “Escola de Tempo Integral: plano básico” (200-, p. 3 e p. 8), publicado pela SEE/SP<sup>17</sup>, explicitou-se que o objetivo do Projeto Escola de Tempo Integral era “[...] assegurar o desenvolvimento de novas competências, habilidades e atitudes pertinentes à sociedade, bem como minimizar os riscos da população mais vulnerável”, proporcionando “[...] ao aluno possibilidades de enriquecimento de seu universo sociocultural, aprofundando

<sup>17</sup> Documento obtido através do contato com o Centro de Informações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pelo site: <[www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)>. Acesso em: 17 ago. 2014.

seus conhecimentos e vivenciando novas experiências cognitivas, afetivas e sociais”. Este documento também destacou o papel do Projeto na construção de uma escola de qualidade e na aproximação da escola aos interesses da comunidade escolar:

A qualidade pretendida é aquela que põe em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em constante transformação (SÃO PAULO, 200-, p. 4).

Essa escola tem como preocupação fundamental o atendimento da sua comunidade, estreitando ainda mais os laços aos interesses da clientela, sem perder de vista a transformação qualitativa das estruturas já existentes (SÃO PAULO, 200-, p. 7).

Já o documento “Projeto Escola de Tempo Integral – Tempo e Qualidade (Construção de uma proposta)”, publicado em 2007 pela SEE/SP, ressaltou a importância desse Projeto como uma

[...] oportunidade para a retomada da discussão quanto à função da instituição escolar, o sentido da educação obrigatória, as concepções de criança e de adolescente, bem como, uma discussão sobre o currículo para toda a rede de ensino (SÃO PAULO, 2007e, p.1).

Além disso, reiterou a importância da discussão sobre o Projeto em todas as instâncias da comunidade escolar para sua implantação, bem como a ativa participação do Conselho de Escola na reelaboração da proposta pedagógica da escola.

Nesse momento inicial de implementação é importante que a discussão sobre a Escola de Tempo Integral ocorra em todos os espaços e tempos possíveis. Essa discussão deve ser pauta das reuniões do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres, do Grêmio Estudantil, de pais, pedagógicas e das entidades comunitárias do bairro. Dessa forma, todos conhecem, participam e opinam (SÃO PAULO, 2007e, p.15).

[...] a discussão sobre essa proposta não pode ficar restrita apenas a esse momento inicial. O Conselho, enquanto órgão máximo de tomada de decisões e discussões referentes a tudo que acontece na escola, deve retomar essa temática continuamente e auxiliar na busca de caminhos para a solução de possíveis dificuldades. O Conselho de Escola deve ainda, contribuir efetivamente com a reelaboração da Proposta Pedagógica e ser um elemento atuante no cotidiano dessa nova escola que está em construção (SÃO PAULO, 2007e, p.16).

Em 2006, foi publicada a Resolução SE nº 7, que dispôs sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral, na qual foram discutidas as normas curriculares que deveriam permear as escolas que tivessem aderido ao projeto e a formação do corpo docente para a realização do trabalho nesta escola. Por meio dela, inseriu-se o conceito de “oficinas de enriquecimento curricular” (denominadas, posteriormente, “Oficinas Curriculares”, pela Resolução SE nº 77/2006), desenvolvidas, naquele momento, no contraturno escolar, ou seja, no horário oposto ao das disciplinas da Base Nacional Comum.

O artigo 2º dessa Resolução trazia o seguinte conceito de oficina:

§ 1º - Entenda-se por *oficina de enriquecimento curricular* a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma *atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados*, a ser realizada por todos os alunos, em *espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela*, desenvolvida por meio de *metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina* (SÃO PAULO, 2006a, *grifos meus*).

Segundo o documento “Escola de Tempo Integral: Diretrizes Gerais”, publicado em 2006 pela SEE/SP,

A organização curricular dessa escola irá manter o desenvolvimento do currículo básico do ensino fundamental, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores, de modo a revesti-la de uma singularidade que estará oferecendo novas oportunidades de aprendizagem e se constituindo em uma escola com projeto pedagógico articulado e coerente com os princípios preconizados (SÃO PAULO, 2006c, p. 1).

Ainda de acordo com este documento, as oficinas deveriam ter por objetivo educar e cuidar da construção da imagem positiva do aluno, atender às diferentes necessidades de aprendizagem, promover o sentimento de pertinência (de aceitação por parte dos demais) e o desenvolvimento de atitudes de compromisso e responsabilidade para com a escola e com a comunidade, instrumentalizando-o com as competências e habilidades necessárias ao desempenho do protagonismo juvenil e à participação social, além de promover a cultura de paz, pelo desenvolvimento de atitudes de auto-respeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo (SÃO PAULO, 2006c).

Outra questão presente na Resolução SE nº 7/2006 é que ela permitia que os próprios diretores das escolas de tempo integral escolhessem os docentes que trabalhariam na escola, situação inovadora em toda a rede de ensino. O artigo 4º afirmava:

A atribuição das classes e das aulas da Escola de Tempo Integral far-se-á aos docentes inscritos no processo regular de atribuição de classes/aulas, a partir de sua etapa inicial, pelo Diretor de Escola, podendo haver também, se necessário, atribuição das referidas classes e aulas em nível de Diretoria de Ensino (SÃO PAULO, 2006a).

A Resolução SE nº 93, publicada em 2008, admitia/autorizava a adoção de uma carga horária mínima de 37 aulas semanais e máxima de 45 aulas semanais para as escolas participantes deste projeto, não havendo uma carga horária fixa de 45 aulas semanais, como previsto pelas Resoluções anteriores. No entanto, as escolas com carga horária menor desenvolveriam apenas as oficinas de caráter obrigatório (Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras e Informática Educacional). Já as escolas com carga horária maior poderiam desenvolver, além das oficinas obrigatórias, oficinas opcionais, que tinham suas temáticas determinadas pela própria

Resolução (Orientações para Estudo e Pesquisa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e Saúde e Qualidade de Vida).

Desde 2005, foram aprovadas diversas Resoluções que dispuseram sobre o funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral, aprimorando, atualizando e, até mesmo, modificando muitas de suas orientações, chegando, em 2013, à Resolução SE nº 85 (Anexo II), que dispôs sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental na Escola de Tempo Integral. Segundo essa Resolução, foi considerada a necessidade de ajustes e aperfeiçoamento na organização curricular das escolas participantes, buscando soluções singulares e que otimizassem os avanços conquistados, bem como a necessidade de viabilizar condições para a inserção futura destas escolas no Programa de Ensino Integral.

Em documento publicado pela SEE/SP, em 2011, destacava-se a necessidade de uma reorganização do Projeto Escola de Tempo Integral, tendo em vista as avaliações e reflexões realizadas em torno do Projeto, apontando o surgimento de um segundo modelo de escola de tempo integral na rede (Programa Ensino Integral).

Da intenção à prática, o Projeto Escola de Tempo Integral vive um momento delicado e, portanto, precisa passar por uma reorganização, que permita outras formas de se conjugar tempos-espacos de aprendizagem. O que se observa, ainda, é que há duas escolas: a regular (currículo básico) e a de jornada ampliada (oficinas curriculares).

Após 6 (seis) anos de implantação do Projeto Escola de Tempo Integral, a Secretaria de Estado da Educação, por meio das Equipes Técnicas da CENP, Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), propõe a reformulação do referido Projeto. Como referência de trabalho e estudos, foram realizadas, pelas Diretorias de Ensino e suas unidades escolares, a avaliação e a reflexão acerca das fragilidades e dificuldades encontradas, assim como a diversidade existente na Rede.

[...] Diante do exposto, com o objetivo de contemplar as demandas de cada escola, comunidade, diretoria e região da rede pública estadual paulista, propõe-se a implantação de mais um modelo para se oferecer Educação Integral, na perspectiva de Tempo Integral. Não se trata de abolir o modelo existente, mas revê-lo, revitalizá-lo e acrescentar outra forma também possível, de maneira que os alunos sejam atendidos em suas necessidades, expectativas, desejos e áreas de interesse, de forma sistematizada (SÃO PAULO, 2011, p.7).

Estando em vigor em 2015, a Resolução SE nº 85/2013 orientava o funcionamento deste projeto em escolas da rede nesta época, razão pela qual serão expostos alguns dos assuntos nela abordados.

Em seu Artigo 1º, a Resolução definiu as matrizes curriculares das escolas de Ensino Fundamental em tempo integral, compostas pelos componentes curriculares estabelecidos na Matriz Curricular do Ensino Fundamental das escolas de tempo parcial (Base Nacional Comum) e pelas Oficinas Curriculares (Hora da Leitura, Produção de Texto, Experiências Matemáticas, Língua Estrangeira Moderna, Orientação de Estudos, Atividades Artísticas,

Atividades Esportivas e Motoras, Educação Financeira/Educação Fiscal, Tecnologia e Sociedade, Qualidade de Vida, Sexualidade, Espaços Educadores Sustentáveis, Educação para o Trânsito, Educação das Atividades Étnico-raciais e Educação em Direitos Humanos).

Os temas das Oficinas Curriculares sofreram modificações a partir da Resolução SE nº 2/2013. Nas Resoluções anteriores, as temáticas destas oficinas eram: Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras, Informática Educacional, Orientações para Estudo e Pesquisa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e Saúde e Qualidade de Vida.

A Resolução também afirmava a importância de uma Matriz Curricular que estivesse em sintonia com a proposta pedagógica da escola e com os interesses da comunidade local, bem como com a existência de espaços adequados para o desenvolvimento das atividades/oficinas propostas. Além disso, afirmava que a direção escolar tinha o papel de garantir a permanência do educando em tempo integral e de atentar para o exercício de atividades diferenciadas, contextualizadas e dinâmicas desenvolvidas nas Oficinas Curriculares.

O artigo 2º, definiu a carga horária para as escolas participantes do Projeto: para os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma carga horária mínima de 40 aulas semanais, sendo 25 aulas destinadas à Base Nacional Comum e 15 aulas destinadas à Parte Diversificada, e uma carga máxima de 45 aulas semanais, sendo 25 aulas destinadas à Base Nacional Comum e de 16 a 20 aulas destinadas à Parte Diversificada. Segundo este artigo, qualquer componente da Parte Diversificada da Matriz Curricular, nos anos iniciais e nos anos finais, seria de 2 (duas) a 4 (quatro) aulas semanais, com duração de 50 minutos cada aula.

Ainda no artigo 2º, a Resolução retificou a adoção dos componentes curriculares “Hora da Leitura”, “Produção de Texto” e “Experiências Matemáticas”, de caráter obrigatório na Parte Diversificada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, fato que corrobora para a valorização dos componentes curriculares relacionados à Língua Portuguesa e Matemática nestes anos, tendo em vista as metas de alfabetização. As demais Oficinas Curriculares que complementaríamos a Parte Diversificada deveriam ser escolhidas e selecionadas na própria escola, observada a carga horária semanal (40 ou 45 aulas semanais) e “ajustadas às expectativas, à faixa etária dos alunos, aos interesses e às preferências da comunidade e à construção da identidade escolar” (SÃO PAULO, 2013b).

No que se refere às disciplinas da Base Nacional Comum, uma questão merece destaque. A Resolução SE nº 2 de 18 de janeiro de 2013, anterior à Resolução atual (SE nº 85

de 19 de dezembro de 2013), previa a retirada das aulas de Ciências, História e Geografia dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, aumentando a carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Na época de sua aprovação, esta situação gerou desconfortos para professores, pesquisadores e profissionais da educação, considerando não só as demandas das avaliações externas e o enfoque de políticas educacionais na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, mas o empobrecimento do currículo com a retirada destes componentes curriculares, que passaram a ser introduzidos no cotidiano escolar apenas de forma transversal, deixando explícita a ideia de que estas disciplinas não contribuíam para o processo de alfabetização, além de ignorar o fato de que elas ampliavam os conhecimentos de mundo dos educandos e sua reflexão sobre eles. Vale destacar que estas disciplinas também foram retiradas da Matriz Curricular dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental das escolas estaduais que funcionavam em tempo parcial, pela Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011.

No entanto, a Resolução SE nº 85/2013, aprovada 11 meses depois, voltou a incluir estas disciplinas à Matriz Curricular da rede estadual, mantendo visível a prioridade para a disciplina de Língua Portuguesa nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, que contavam com 11 aulas semanais, das 25 aulas propostas na Matriz Curricular da Base Nacional Comum, e apenas 1 (uma) aula semanal para a disciplina de Ciências Físicas e Biológicas, 1 (uma) para Geografia e 2 (duas) para História.

Em maio de 2014, pela Resolução SE nº 29, a SEE/SP instituiu o Projeto Early Bird, destinado às escolas que ofereciam os anos iniciais do Ensino Fundamental (tempo integral ou parcial) da rede estadual de São Paulo e que tivessem interesse em aderir ao projeto, cujo objetivo era

[...] introduzir o ensino da Língua Inglesa no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante a aplicação de metodologia específica, que propiciará ao aluno a utilização de várias estratégias para avançar na aprendizagem do referido idioma, apropriando-se de conteúdos básicos e adquirindo condições de continuar aperfeiçoando esse aprendizado nos anos finais do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2014).

Mediante esse novo projeto, algumas modificações foram realizadas nas Matrizes Curriculares das escolas estaduais. Pela Resolução SE nº 3/2014, as escolas de tempo parcial participantes do Projeto Early Bird contariam com 2 (duas) aulas semanais de inglês para todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que os 1º, 2º e 3º anos não contariam com as disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia. Nas escolas não participantes do projeto, não oferecendo aulas de inglês, seria incluída mais uma aula semanal

de Língua Portuguesa e contariam com apenas uma aula semanal a ser destinada a Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia.

De acordo com a Resolução SE nº 38/2014, as escolas do Projeto Escola de Tempo Integral participantes do Projeto Early Bird teriam suas aulas de inglês incluídas na Parte Diversificada do currículo, dessa forma seria acrescentada à Matriz Curricular mais uma aula de Língua Portuguesa, como nas escolas parciais não participantes do Projeto Early Bird, e destinada apenas uma aula semanal para Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia, fato que afirmava a prioridade para as aulas de Língua Portuguesa em detrimento às outras disciplinas. Mesmo numa escola de tempo integral, onde, teoricamente, se teria “mais tempo” para se trabalhar com as diversas áreas do conhecimento, deu-se preferência por estender o número de aulas de disciplinas cuja carga horária já era superior.

De acordo com a Resolução SE nº 85/2013, em seu artigo 3º, a carga horária diária máxima nas escolas participantes do Projeto Escola de Tempo Integral era de 9 (nove) aulas, com duração de 50 minutos cada uma, estando previsto intervalo para almoço de 30 a 60 minutos e dois recreios (um no período da manhã e outro à tarde) com duração de 20 minutos cada.

As aulas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada deveriam, segundo este mesmo artigo, “ser distribuídas, *sempre que possível*, alternadamente ao longo dos turnos de funcionamento da unidade escolar, de forma a compor o horário de aulas de cada turno – manhã e tarde – com disciplinas e oficinas curriculares” (SÃO PAULO, 2013b, *grifos meus*). Esta orientação estava presente desde a Resolução SE nº 2/2013. Nas orientações anteriores, havia uma separação entre os horários de realização das disciplinas da Base Nacional Comum e das Oficinas Curriculares, estas oferecidas sempre no contraturno escolar (período da tarde), não havendo a possibilidade de “mesclar” aulas e oficinas.

No artigo 4º, a participação dos alunos com necessidades especiais nas atividades das Oficinas Curriculares estava prevista, no entanto, afirmava que a prioridade seria dada às atividades desenvolvidas pelas Salas de Recurso<sup>18</sup>, e que poderiam participar das oficinas nas quais pudessem ter efetiva participação.

Sobre a avaliação do desempenho escolar dos alunos nas Oficinas Curriculares, o artigo 5º dispôs que “caracterizar-se-á por uma abordagem conceitual essencialmente

---

<sup>18</sup> As Salas de Recursos são salas equipadas com materiais diferenciados e utilizadas por professores especializados na área de deficiência, que atendem alunos em horários programados fora do horário das aulas regulares. Estas salas visam complementar e auxiliar as atividades realizadas pelos professores no Ensino Regular. Assim, o aluno é matriculado em uma classe comum e utiliza a Sala de Recursos em outro período, de acordo com sua necessidade.

formativa, processual e centrada em valores atitudinais de participação, interesse e compromisso do educando na construção de seu conhecimento” (SÃO PAULO, 2013b).

A Resolução também reafirmou, em seu artigo 6º, que a atribuição das classes e aulas da Base Nacional Comum seria feita pelo Diretor de Escola, na própria unidade escolar e, se necessário, na Diretoria de Ensino. A atribuição das atividades das Oficinas Curriculares seria realizada pela equipe gestora da unidade escolar, assistida pelo Supervisor de Ensino, a docentes e candidatos à contratação, que estivessem inscritos e classificados no processo regular de atribuição de classes e aulas e que tivessem efetuado inscrição específica para participar do processo seletivo referente ao Projeto Escola de Tempo Integral.

Neste processo de seleção dos professores para as Oficinas Curriculares seriam analisados o currículo dos candidatos, a proposta de trabalho apresentada por eles e realizada entrevista, sendo utilizados como critérios de seleção o atendimento ao perfil exigido pelas características das oficinas, espírito de liderança e postura democrática, adesão a trabalhos com projetos interdisciplinares, dentre outros. Segundo esta Resolução (Artigo 10), o professor que não correspondesse às expectativas do desenvolvimento das atividades da oficina que lhe havia sido atribuída seria dispensado, a qualquer momento, por decisão da equipe gestora da escola.

A Resolução também dispôs sobre as habilitações/qualificações necessárias para ministrar cada uma das Oficinas Curriculares (Artigo 7º) e sobre a importância da participação de todos os professores da escola (os da Base Nacional Comum e os das Oficinas Curriculares) nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) - reuniões pedagógicas nas quais se deveria refletir sobre as práticas docentes, transmitir recados de órgãos superiores (Diretoria Regional de Ensino ou Secretaria Estadual de Educação), participar de cursos de formação continuada e envolver a coordenação e os professores da escola -, devendo a equipe gestora estabelecer dias e horários que permitissem estes encontros (Artigo 8º).

Em 2016, foi aprovada a Resolução SE nº 6, dispondo sobre a organização curricular do Ensino Fundamental, nas Escolas de Tempo Integral e estabelecendo algumas mudanças para o Projeto em questão, mudanças não acompanhadas durante a pesquisa de campo, visto que sua vigência é atual. Dentre estas mudanças, vale destacar a impossibilidade de escolha da carga horária semanal, fixada em 40 aulas semanais, e de redefinição dos componentes da Matriz Curricular e sua carga horária: Língua Portuguesa havia 12 aulas por semana, sendo redefinida para 11 aulas semanais. O mesmo aconteceu com a disciplina de Matemática, que contava com 8 (oito) aulas semanais e, com a Resolução, ficou com 7 (sete) aulas semanais.

Com a diminuição destas duas aulas, as disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia tiveram a quantidade de aulas aumentada de 1 (uma) para 3 (três) aulas semanais. A Parte Diversificada do currículo também sofreu modificações: As Oficinas Hora da Leitura e Produção de Texto foram transformadas em uma única oficina, chamada Leitura e Produção de Texto. As Oficinas Educação Financeira/Educação Fiscal, Tecnologia e Sociedade, Qualidade de Vida, Sexualidade, Espaços Educadores Sustentáveis, Educação para o Trânsito, Educação das Atividades Étnico-raciais e Educação em Direitos Humanos foram retiradas, não existindo a possibilidade de escolha das Oficinas que formariam a Parte Diversificada do currículo, definidas na Resolução.

Estas orientações, além de permitirem um maior conhecimento sobre o Projeto em questão, permearam a pesquisa de campo, tornando possível tecer relações entre os textos dos documentos oficiais e a prática vivenciada na escola de tempo integral pesquisada.

## 8. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA



*Desenho 8: Escola do R.*

A escola de tempo integral pesquisada situava-se num bairro com grande atividade comercial do município de São Paulo, onde pode ser verificada a presença de comércios, indústrias de pequeno porte, edifícios empresariais, hospitais e diversas áreas de lazer, além de ter fácil acesso ao transporte público (metrô e ônibus) e rodovias. A escola estava localizada próxima a uma avenida de grande circulação e entre ruas com residências de classe média. Os alunos que frequentavam essa escola viviam, em sua maioria, em comunidades muito carentes da região, com moradia e condições básicas de vida muito precárias, e marcadas por cenas diárias de descaso público e violência. Ao procurar fatos/notícias sobre estas comunidades na internet, destacavam-se imagens de casas feitas com madeira, esgoto a céu aberto, casas construídas à beira de córregos e noticiários envolvendo violência e tráfico de drogas.

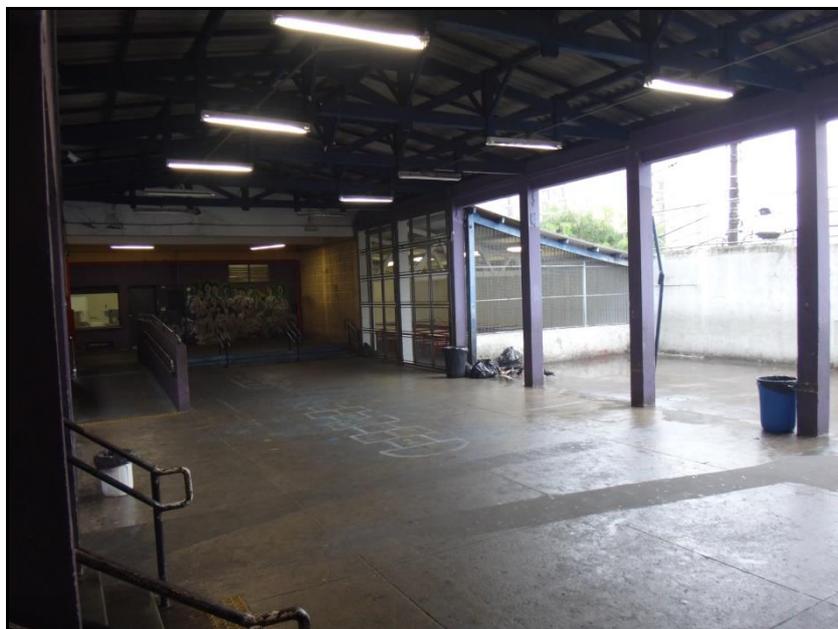
Esta escola pertencia à Diretoria de Ensino Centro-Oeste, da qual faziam parte, em 2014, mais 6 (seis) escolas participantes do Projeto Escola de Tempo.

A escola possuía sala destinada ao arquivo morto, biblioteca (Fotografia 1), cozinha, dispensa, refeitório, pátio coberto (Fotografia 2), quatro depósitos (dois para materiais e dois para merenda), sala de atendimento, sala para alunos que faziam reforço escolar, quadra de esportes coberta, laboratório de ciências (Fotografia 3), laboratório de informática (Fotografia 4), sala de Artes (Atelier), sala dos professores (Fotografia 5), 15 salas de aula (Fotografia 6), sala de coordenação, sala de material de fanfarra, sala de material de Educação Física, copa de

refeição para professores (Fotografia 7), sala de equipamentos, sala de jogos e materiais pedagógicos, secretaria e banheiros (de funcionários, de professores e de alunos).



*Fotografia 1: Biblioteca*



*Fotografia 2: Pátio*



*Fotografia 3: Laboratório de Ciências*



*Fotografia 4: Laboratório de Informática*



*Fotografia 5: Sala dos professores*



*Fotografia 6: Sala de aula do 3º ano A*



*Fotografia 7: Copa de refeição dos professores*

Segundo o Plano de Gestão (2015-2018), a biblioteca era atuante, ou seja, fazia empréstimos e devoluções de livros e era utilizada, frequentemente, pelas crianças para pesquisa e leitura em projetos desenvolvidos pelos professores. Além disso, possuía um bom acervo de títulos catalogados, dentre eles livros, revistas e enciclopédias atualizadas.

O Plano de Gestão, de acordo com o artigo 29, do Parecer CEE nº 67/1998, “é o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica” (SÃO PAULO, 1998). Sua duração é quadrienal e contempla os seguintes aspectos:

- I- identificação e caracterização da unidade escolar, de sua clientela, de seus recursos físicos, materiais e humanos, bem como dos recursos disponíveis na comunidade local;
- II- objetivos da escola;
- III- definição das metas a serem atingidas e das ações a serem desencadeadas;
- IV- planos dos cursos mantidos pela escola;
- V- planos de trabalho dos diferentes núcleos que compõem a organização técnico-administrativa da escola;
- VI- critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho realizado pelos diferentes atores do processo educacional (SÃO PAULO, 1998).

Anualmente, são incorporados ao documento, como anexos:

- I- agrupamento de alunos e sua distribuição por turno, curso, série e turma;
- II- quadro curricular por curso e série;
- III- organização das horas de trabalho pedagógico coletivo, explicitando o temário e o cronograma;
- IV- calendário escolar e demais eventos da escola;
- V- horário de trabalho e escala de férias dos funcionários;

VI- plano de aplicação dos recursos financeiros;  
VII- projetos especiais (SÃO PAULO, 1998).

Na escola pesquisada, este Plano ficava guardado com a vice-diretora, numa gaveta com cadeado, de difícil acesso aos professores. Ao analisar o Plano de Gestão de anos anteriores, pôde-se constatar que a maior parte de seu conteúdo permaneceu no Plano de Gestão atual, mudando apenas os anexos, mencionados anteriormente.

Em 2011, a escola atendia alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Em 2013, passou a atender apenas o Ensino Fundamental (1º a 5º ano em período integral e 6º ano 9º em período parcial, manhã e tarde). Em 2015, houve uma nova alteração, as classes de anos finais do Ensino Fundamental foram transferidas para o período da manhã, ficando o período da tarde reservado apenas aos alunos do período integral (anos iniciais do Ensino Fundamental).

Segundo conversa informal com a Professora Coordenadora, a escola deixou de atender ao Ensino Médio e à EJA devido aos muitos casos de depredação do prédio escolar, violência e tráfico e consumo de drogas dentro da escola durante o período noturno, horário de atendimento desses alunos.

No ano de 2013, a escola superou as metas previstas pela SEE/SP quanto ao desempenho escolar no SARESP, saindo do grupo de escolas prioritárias, do qual faziam parte há três anos.

As escolas prioritárias são escolas consideradas de maior vulnerabilidade, tanto no aspecto socioeconômico, como nos de infraestrutura e de aprendizagem, medido, principalmente, pelo SARESP. Assim, a SEE/SP prioriza, nessas unidades escolares, a formação continuada de professores, investimentos em infraestrutura, implantação do programa de professores mediadores<sup>19</sup>, salas de leitura e projetos especiais de recuperação do aprendizado dos alunos<sup>20</sup>.

As crianças do Ensino Fundamental entravam na escola às 7h, e das 8h30 às 9h00 era o horário do primeiro lanche. Às 8h30, as crianças do 1º ano desciam para o lanche; às 8h35, as crianças do 2º ano e às 8h40, as demais crianças. O lanche dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental começava às 9h30 e terminava às 9h50. O almoço iniciava-se às 11h20

---

<sup>19</sup> De acordo com a Resolução SE nº 19/2010, artigo 7º, o Professor Mediador Escolar e Comunitário deve: I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa; II - orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo; III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno; IV - orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social; V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo; VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.

<sup>20</sup> Informações retiradas do site da SEE/SP: <[www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)>. Acesso em: 28 mar. 2015.

para as crianças do 1º ano, às 11h25 para as do 2º ano e às 11h30 para as crianças dos 3º, 4º e 5º anos e terminava às 12h30. O lanche da tarde iniciava-se às 14h00, para as crianças do 1º ano; às 14h05, para as crianças do 2º ano e às 14h10 para as demais crianças e terminava às 14h30. A saída acontecia às 16h10 para todas as crianças matriculadas no período integral. A saída dos adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental ocorria às 12h20, já que estudavam em tempo parcial, no entanto alguns deles retornavam à escola no período da tarde para realizarem atividades oferecidas através de verbas do Programa Mais Educação. Essa dinâmica nos horários de lanche e almoço, segundo funcionários da escola, acontecia devido ao espaço limitado do refeitório e para maior organização na entrega das refeições, realizada no balcão, por meio de uma fila. A merenda era oferecida por meio de serviço terceirizado, sendo feita na escola.

Em 2015, segundo o Plano de Gestão (2015-2018) (Tabelas 12 e 13), a escola atendeu a 253 crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental em período integral (10 turmas) e 157 adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental em período parcial (5 turmas), totalizando 410 alunos matriculados na escola (15 turmas). A média de alunos em sala de aula foi de 27 alunos.

**Tabela 12 – Número de alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais) por turma e ano – Período Integral – Data Base de 31/03/2015**

Ano	Turma de alunos		Total
	A	B	
1º ano	29	23	52
2º ano	27	26	53
3º ano	23	25	48
4º ano	22	20	42
5º ano	28	30	58
<i>Total Geral</i>			253

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Plano de Gestão (2015-2018) da escola pesquisada.

**Tabela 13 – Número de alunos do Ensino Fundamental (anos finais) por turma e ano/série – Período Parcial – Data Base de 31/03/2015**

Ano/Série	Turma		Total
	A	B	
6º ano	37	-	37
7º ano	35	-	35
7ª série	24	30	54
8ª série	31	-	31
<i>Total Geral</i>			157

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Plano de Gestão (2015-2018) da escola pesquisada.

Em 2015, a escola recebeu recursos do Programa Mais Educação, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Programa de Enriquecimento da Merenda Escolar (PEME)<sup>21</sup>, da Fundação para Desenvolvimento da Educação (FDE) e verbas para compra de materiais de escritório e informática (papéis, tinta para impressora, pastas, cadernos, ou seja, materiais de uso diário) na rede de lojas Infoshop, conveniada com a SEE/SP. Além disso, a escola contou com recursos obtidos com a realização da Festa Junina e da parceria com a Associação Parceiros da Educação, cuja previsão de investimento era de 200 mil reais para ano de 2015, divididos em Apoio Pedagógico, Apoio à Gestão, Apoio Comunitário e Apoio à Infraestrutura, sendo priorizado o Apoio Pedagógico, destinando mais verbas à formação docente. De acordo com a Professora Coordenadora, como os recursos financeiros são calculados de acordo com o número de alunos matriculados, por ser uma escola de tempo integral, a escola recebia uma quantia financeira equivalente ao dobro do número de alunos matriculados no período integral, no entanto não recebia nenhuma verba diferenciada por ser uma escola de tempo integral.

“Todas as verbas que são direcionadas para as outras escolas sem ser integral, pra nós também. O que diferencia é o número de alunos, porque a escola integral, se ela tem 200 alunos, ele [número de alunos] vira 400. Então, quanto a isso daí, todas as verbas... Não temos nada diferenciado” (Entrevista com a Professora Coordenadora em 22 out. 2015).

Com os recursos do Programa Mais Educação, a escola oferecia aulas de tênis de mesa, fanfarra, xadrez, flauta e informática, no período da tarde, para alunos do Ensino Fundamental que tivessem interesse e disponibilidade em participar e oferecia, também, aulas com uma contadora de histórias, para as classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental que tivessem interesse em participar de alguma dessas aulas levavam uma autorização para os responsáveis assinarem e poderiam retornar no período oposto ao das aulas, em determinados dias da semana. Segundo a Professora Coordenadora,

O Mais Educação é uma verba paralela e que todas as escolas tem direito de escolher esse projeto no início do ano. Existe no sistema uma opção da escola querer ou não administrar essa verba durante o ano. Isto não é para o integral ou para o meio período, não! Todas as escolas têm esse acesso, só que você tem que optar, algumas escolas não optam, porque tem que prestar conta no final do ano, dá trabalho, é um cheque vinculado a APM, é uma empresa que você tem que administrar a parte. Então, todos têm acesso. Essa verba veio pra quê? Pra pagar o valor que, na verdade, não é o salário, é ajuda de custo para este monitor que vem para aquela oficina e são 10 horas semanais que ele tem aqui na escola. E vem a verba também para que se possa adquirir um tipo de material específico daquela área do Mais Educação. Então, por exemplo, tênis de mesa, eu tenho uma verba que, se o professor necessitar de

---

<sup>21</sup> Repasse de verbas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para as unidades escolares, destinadas à aquisição de alimentos perecíveis.

materiais que tem que ter naquela oficina, eu vou lá, compro, presto conta, pego nota. Então, existe essa outra verba também. Então, para o ano vem a verba, vem no início e vem no meio do ano. Pra você pagar a mensalidade lá, a ajuda de custo, e também para os materiais necessários (Entrevista com a Professora Coordenadora em 22 out. 2015).

A escola também possuía parceria, desde 2014, com o Instituto Gol, através da Associação Parceiros da Educação. Dentre as ações realizadas através desta parceria, destacavam-se o Projeto PREPARE (reforço escolar para crianças com baixo desempenho nas provas de larga escala)<sup>22</sup>, e a realização de cursos pelos professores. Um deles sobre alfabetização matemática, ministrado por educadores do Mathema, empresa contratada pela Associação Parceiros da Educação e que fornecia formação e livros didáticos como apoio para escolas públicas e privadas, e outro, sobre educação emocional, ministrado por uma psicopedagoga da empresa Coruja Educação, também contratada pela Associação e que oferecia formação para o público em geral e para escolas.

De acordo com a Representante da Associação Parceiros da Educação, os objetivos e metas desta parceria na escola pesquisada eram:

Melhorar os resultados do IDESP, a média de desempenho dos alunos no SARESP, manter 80% de frequência dos professores nas formações oferecidas pela parceria, 80% da frequência dos alunos nas aulas de recuperação escolar, melhorar os índices de participação-frequência das famílias nos Conselhos Escolares e reuniões de pais e mestres, criar um clima organizacional de trabalho cooperativo e comprometido com as metas e objetivos definidos em conjunto com a Parceiros da Educação (Questionário Representante da Associação Parceiros da Educação. Data de envio: 18 nov. 2015).

Em 2015, a escola contou com uma equipe de 10 professores que atuavam na Base Nacional Comum nas classes de 1º ao 5º ano, 11 professores especialistas que atuavam nas classes dos anos finais do Ensino Fundamental e nas disciplinas de Artes e Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 9 (nove) professores que atuavam nas Oficinas Curriculares, totalizando 30 professores, mais 3 professores readaptados que trabalhavam nesta unidade de ensino, uma Professora Coordenadora e uma professora mediadora.

O quadro de funcionários administrativos da escola era composto por uma diretora, uma vice-diretora, 4 (quatro) agentes de organização escolar<sup>23</sup>, um gerente de organização

---

<sup>22</sup> O Projeto PREPARE é realizado pelo Instituto Singularidades em parceria com a Associação Parceiros da Educação. Os estudantes de Pedagogia, Letras e Matemática do Instituto Singularidades atuam como regentes de sala de aula, por 12 horas semanais, no atendimento a grupos de crianças do Ensino Fundamental, visando intensificar as aprendizagens dos grupos atendidos em Língua Portuguesa e Matemática das escolas da rede pública estadual, recebendo uma bolsa de estudos pela atuação. Informação disponível no site: <institutosingularidades.edu.br>. Acesso em: 14 jan. 2016.

<sup>23</sup> Segundo a SEE/SP, os agentes de organização escolar dão suporte às atividades realizadas pela secretaria da escola, orientam os estudantes sobre as normas de comportamento e contribuem para a integração entre escola e comunidade. Outras atribuições são: atender à comunidade escolar, atualizar arquivos cadastrais, colaborar no

escolar (que coordena o trabalho dos agentes escolares), 3 (três) de serviços gerais (terceirizados) e 3 (três) merendeiras (terceirizados).

As ATPC's aconteciam às terças-feiras (16h30 às 18h10) para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e alguns professores das Oficinas Curriculares e às quartas-feiras (13h00 às 14h40) para professores dos anos finais do Ensino Fundamental e para os demais professores das Oficinas Curriculares.

## 9. PESQUISA DE CAMPO



*Desenho 9: Escola da R.*

Neste capítulo, serão expostos e analisados os dados coletados durante a pesquisa de campo e as entrevistas. Para facilitar a análise e agrupar os assuntos em torno dos temas, o texto foi dividido em subitens, a fim de dar uma visão mais ampla sobre a escola pesquisada. Assim, serão apresentados aspectos referentes à rotina do 3º ano A, aos recursos espaciais, materiais e alimentação, à equipe escolar e formação docente, à proposta pedagógica, à relação escola e comunidade e às relações interpessoais tecidas no ambiente escolar entre as crianças e entre elas e seus professores, além disso serão expostas as opiniões da comunidade escolar sobre a escola de tempo integral.

Antes desta exposição, vale salientar que a escola pesquisada aderiu ao Projeto Escola de Tempo Integral em 2006, ou seja, há dez anos. No entanto, pelas entrevistas com algumas professoras e com a Professora Coordenadora, apesar de não terem trabalhado na escola na época da implementação do Projeto, trabalhavam lá há bastante tempo, sendo possível conhecer um pouco desse processo através delas.

Segundo a Professora Coordenadora, a escola tornou-se escola de tempo integral por demanda/necessidade dos pais/responsáveis, tendo sido realizada, naquela ocasião, uma pesquisa na escola e na comunidade para saber a opinião sobre o funcionamento da escola em período integral. De acordo com ela, inicialmente, a escola atendeu apenas os anos finais do Ensino Fundamental em período integral. No entanto, a demanda para o período integral nestes anos foi-se reduzindo e observou-se a necessidade do atendimento em período integral nas classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não mais nos anos finais. Assim, a

escola passou a atender os anos iniciais do Ensino Fundamental em tempo integral e os anos finais, em tempo parcial. Segundo ela, os representantes da Associação de Pais e Mestres (APM) e do Conselho de Escola foram envolvidos nas decisões durante a implantação do Projeto, como preza as Resoluções sobre o Projeto.

Foi feita pesquisa, só que nessa unidade o que acontece, ela inicialmente não era integral de ciclo I, ela era integral de ciclo II, aí, pela necessidade que foi se verificando ao redor e a diretoria de ensino em sintonia com essas informações, viu-se que aqui a volta necessitava ser uma escola que atendesse também o ciclo I. Só que nesse período, enquanto a escola era ciclo II e integral, veio o ciclo I meio período só. Aí foi vendo a necessidade que se tinha das demandas e ficou invertida a situação. Passou a ser integral do ciclo I e o ciclo II deixou de ser integral, porque a clientela foi reduzindo e aí veio a decisão da diretoria de ensino que seria de Ciclo I o integral e aí o ciclo II passou a ser meio período (Entrevista com a Professora Coordenadora em 22 out. 2015).

Ressalta-se, pois, a importância do envolvimento da comunidade escolar na decisão pela participação, ou não, da escola no Projeto e verifica-se a necessidade deste envolvimento acontecer ao longo de todo processo. Para que isso aconteça, há a necessidade de garantir formação e orientação de todos os envolvidos. Para Gadotti (2009, p. 36),

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

### **9.1. A rotina do 3º ano A**

Ao chegar à escola, as crianças aguardavam o 1º sinal e formavam uma fila. A professora da turma ia ao encontro das crianças no pátio e as acompanhava até a sala de aula. No intervalo, as crianças desciam, em fila, com a professora e continuavam em fila para pegar o lanche. Isso também acontecia no horário do almoço e no lanche da tarde: as crianças seguiam sempre em fila, junto com a professora. No horário da saída, as crianças iam para as salas do piso térreo (ocupadas pelos adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental no período da manhã), onde esperavam seus pais/responsáveis. Aquelas que voltavam para casa de transporte escolar, seguiam para o portão de saída, onde eram encaminhadas aos responsáveis pelo transporte. Cada ano do Ensino Fundamental tinha uma sala reservada no piso térreo para o horário da saída, assim, as duas salas de cada ano ficavam juntas neste momento de espera. As crianças do 3º ano (duas turmas) aguardavam numa mesma sala a chegada de seus pais/responsáveis.

No 3º ano A foram matriculadas, durante o ano de 2015, 39 crianças, destas, 8 pediram transferência para outras escolas e 11 eram alunos que entraram ao longo do ano letivo, no entanto, a média de frequência na sala de aula era de 20 alunos por dia. Notou-se, pois, um grande número de faltas diárias de alunos, estas relacionadas à rotina das famílias e às questões de moradia. Segundo conversas informais com professores e pais/responsáveis, as famílias mudavam-se de moradia com frequência e, por vezes, aconteciam desapropriações nas comunidades e outras situações que alteravam a rotina familiar e dificultavam a presença da criança na escola, tais como alagamentos e incêndios.

As aulas do período da manhã e as oficinas do período da tarde eram realizadas nas salas de aula, na maior parte do tempo. Vale ressaltar a impossibilidade do uso da quadra poliesportiva até o mês de maio de 2015 devido à situação de risco, pois o telhado estava com telhas fora do lugar. Assim, também as atividades esportivas foram realizadas dentro da sala de aula. As atividades de movimento (Educação Física e Oficina Atividades Esportivas e Motoras), por acontecerem, na maioria das vezes, após os intervalos, não podiam ser realizadas no pátio da escola, por estar muito sujo após os intervalos. A limpeza do pátio era realizada pelos profissionais da limpeza, no entanto, este trabalho levava um tempo até ser terminado e, para não “perder tempo de aula”, optava-se por permanecer em sala de aula.

Paro (2009) destaca o “confinamento” de crianças nas salas de aulas por longos períodos de tempo, em atividades na sala de aula por 4 (quatro) ou 5 (cinco) horas diárias, entretanto, ao se pensar uma escola de tempo integral, este tempo de permanência pode ser dobrado.

Depois de todo o desenvolvimento da pedagogia, especialmente no Século XX, ainda confinamos crianças em salas de aula por quatro ou cinco horas diárias, ignorando aquilo que a psicologia da educação já nos ensinou há mais de setenta anos, ou seja, que a forma individualizante do professor explicador é o pior dos métodos para desenvolver a aprendizagem da criança desde o momento que nasce até por volta de dez ou onze anos de idade (PARO, 2009, p. 18).

A classe observada do 3º ano tinha 25 aulas no período da manhã (Base Nacional Comum), divididas em cinco aulas diárias de segunda a sexta-feira, sendo 12 de Língua Portuguesa, 8 (oito) de Matemática, 1 (uma) de Ciências da Natureza/Ciências Humanas, 2 (duas) de Artes e 2 (duas) de Educação Física. Dentre essas aulas da Base Nacional Comum, uma era cedida para o uso da Biblioteca e outra para uso da Sala de Informática.

Em conversa informal, a Professora de Classe do 3º ano A afirmou que a rotina do período da manhã não era fixa, assim, ela organizava as aulas de cada disciplina de acordo com seu planejamento semanal, tendo em vista a Matriz Curricular para o 3º ano do Ensino

Fundamental, conseguindo, pois, readequá-la para inclusão do uso da Biblioteca e da Sala de Informática, conhecida como Sala do Acesso Escola, programa da SEE/SP que visa proporcionar a apropriação das tecnologias da informação e comunicação a partir das salas de informática das escolas estaduais para a inclusão digital. Alunos, professores e funcionários da escola possuem acesso livre e gratuito aos computadores<sup>24</sup>.

Na Parte Diversificada, as crianças tinham 4 (quatro) aulas por semana de Hora da Leitura e Experiências Matemáticas e duas aulas por semana das demais oficinas: Produção de Texto, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Orientação de Estudos, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras, Educação Financeira/Educação Fiscal.

A grade horária do 3º ano A encontra-se organizada na Tabela 14.

**Tabela 14 - Rotina do 3º ano A**

	<b>Segunda- feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>	
7h00	Entrada					
	<b>1ª aula</b>		Arte			
	<b>2ª aula</b>					
	<b>3ª aula</b>					
8h40 às 9h	Intervalo					
	<b>4ª aula</b>			Educação Física	Acessa Escola (Sala de Informática)	
	<b>5ª aula</b>		Biblioteca	Arte	Educação Física	
11h30 às 12h30	Almoço					
	<b>Oficina 1 (duração de duas aulas)</b>	Orientação de Estudos	Experiências Matemáticas	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	Produção de Texto	Hora da Leitura
14h10 às 14h30	Intervalo					
	<b>Oficina 2 (duração de duas aulas)</b>	Educação Financeira	Atividades Artísticas	Hora da Leitura	Experiências Matemáticas	Atividades Esportivas e Motoras
16h10	<b>Saída</b>					

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados encontrados durante a pesquisa de campo.

<sup>24</sup> Informações retiradas do site: <acessaescola.fde.sp.gov.br>. Acesso em: 31 mar. 2015.

No período da manhã, as crianças permaneciam a maior parte do tempo com uma professora responsável pelas disciplinas da Base Nacional Comum, mas possuíam aulas com professores especialistas nas disciplinas de Artes e Educação Física. À tarde, ficavam com os professores responsáveis pelas Oficinas Curriculares. Vale lembrar que a Resolução SE nº2/2013 explicitou a necessidade de adequar o currículo de modo que as Oficinas Curriculares e as aulas da Base Nacional Comum fossem distribuídas, sempre que possível, de maneira mais homogênea na grade horária, ou seja, tanto no período da manhã, quanto no período da tarde deveriam estar previstas aulas e oficinas, o que não ocorreu na escola, dentre outros motivos, pelos horários de trabalho dos professores, pois muitos deles trabalhavam em outra escola no período oposto. O horário integral de trabalho na escola não era garantido para os professores e, muitos deles, trabalhavam em outras escolas para complementar sua renda salarial. As Resoluções do Projeto, embora citassem a necessidade de adequação da grade horária semanal de aulas e oficinas, não mencionavam sobre a possibilidade de contratação de professores em período integral, o que possibilitaria maior dedicação dos professores às suas atividades e seu maior entrosamento com a comunidade escolar.

Segundo Gadotti (2009, p. 98), “o professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência”.

A Representante 2 da SEE/SP explicou o motivo desta readequação. Segundo ela, quando se separava as aulas da Base Nacional Comum no período da manhã e as Oficinas Curriculares à tarde, as crianças viam a escola como sendo duas escolas muito diferentes.

[...] As escolas faziam o seguinte: de manhã eram as disciplinas da Base Nacional Comum e a tarde as Oficinas. E aí a gente percebeu que, às vezes, o aluno percebia como duas escolas, uma escola que estuda e que tem que aprender e outra escola de atividade (Entrevista com a Representante 2 da SEE/SP em 28 out. 2015).

Esta diferenciação não se fazia presente na escola pesquisada, uma vez que as Oficinas Curriculares não tinham um caráter predominantemente lúdico, não se distinguindo, de forma clara, das aulas do período da manhã. Percebia-se, no entanto, certa “flexibilização” na frequência das Oficinas, já que algumas crianças saíam delas para frequentar o reforço ou para participar de alguma atividade vinculada ao Programa Mais Educação, o que denotava uma desvalorização das oficinas, uma vez que estas crianças acabavam “perdendo” as atividades programadas para aqueles dias no período da tarde.

Sobre essa diferenciação das atividades do turno e contraturno escolar, Leclerc e Moll (2012, p. 108) ressaltam:

A oferta de atividades diferenciadas no turno oposto às aulas apresenta limites para a efetivação do projeto político pedagógico, por isso, requer a superação do dualismo turno e contraturno. Essa reorganização curricular está implicada no fato de que as atividades diferenciadas não têm o mesmo peso dos conteúdos tradicionalmente compreendidos como escolares. Antes disso, o currículo escolar se configura como de tensão e de seleção cultural, que prioriza alguns aspectos da cultura em detrimento de outros. A articulação das atividades diferenciadas e de abertura das escolas aos finais de semana com a organização curricular não se limita a incluir as oficinas na grade curricular oficial, transformando-as em outras disciplinas curriculares, entendidas, muitas vezes, como de menor valor. Essa superação requer o reconhecimento de novas dimensões da formação docente, o debate sobre conteúdos escolares consagrados no currículo e os que ainda são considerados “extraescolares”.

## **9.2. Recursos espaciais, materiais e alimentação**

Para participar do Projeto Escola de Tempo Integral, a escola deveria ter espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral. Este era o único critério quanto ao espaço físico que a Resolução SE nº 89/2005 trazia em seu texto. Em entrevista, a Representante 2 da SEE/SP afirmou que, por uma das condições para aderir ao Projeto ser o número de classes suficientes, o projeto acabou se destinando às escolas com salas ociosas.

Com esse critério do espaço físico, que o primeiro atendimento era o espaço físico para atender esses meninos na jornada inteira, jornada de 7 ou 8 horas, não me lembro bem, era o primeiro objetivo... Aí acabou indo para as escolas ociosas, que tinha certa ociosidade. Então, escolas, por exemplo... Apareceram muitas escolas que estavam em prédios, vou dizer prédios, que funcionavam escolas nos centros das cidades, que já não tinha mais aluno. Então, tinham poucas classes, muitas escolas que foram transformadas eram escolas assim, que tinham poucas classes (Entrevista com a Representante 2 da SEE/SP em 28 out. 2015).

O prédio escolar da unidade pesquisada foi inaugurado em 1965, ou seja, há mais de 50 anos, numa área de declive, possuindo dois portões de entrada, um na rua “de cima”, para os professores, e outro “na rua de baixo”, para os alunos. Na parte mais baixa do terreno onde foi construída a escola encontrava-se a cozinha, o refeitório, o pátio, os banheiros dos alunos, a quadra poliesportiva e a Sala de Artes. Subindo as escadas do pátio, ficavam as salas utilizadas pelas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e a Sala de Leitura (Biblioteca). Ao subir as escadas novamente, encontrava-se a secretaria, a sala dos professores, a sala da coordenação, a copa utilizada pelos professores, o Laboratório de Ciências, a Sala de Informática, a sala de Materiais Pedagógicos e as salas de aulas das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além da escada, para maior acessibilidade, a escola possuía elevador, que permitia acesso a todos os andares da escola, no entanto não foi observada sua utilização em nenhum dia de visita.

Segundo as observações da pesquisa de campo e as pessoas entrevistadas, a escola não passou por reformas ou modificações no prédio escolar para que começasse a atender crianças em período integral. Como já mencionado, o refeitório, por não ter espaço suficiente para todos os alunos, ou mesmo para sua maioria, funcionava por meio de uma rotatividade entre as turmas, assim, em intervalos de 5 em 5 minutos as turmas de determinados anos escolares desciam para o refeitório (Fotografia 8).



*Fotografia 8: Refeitório*

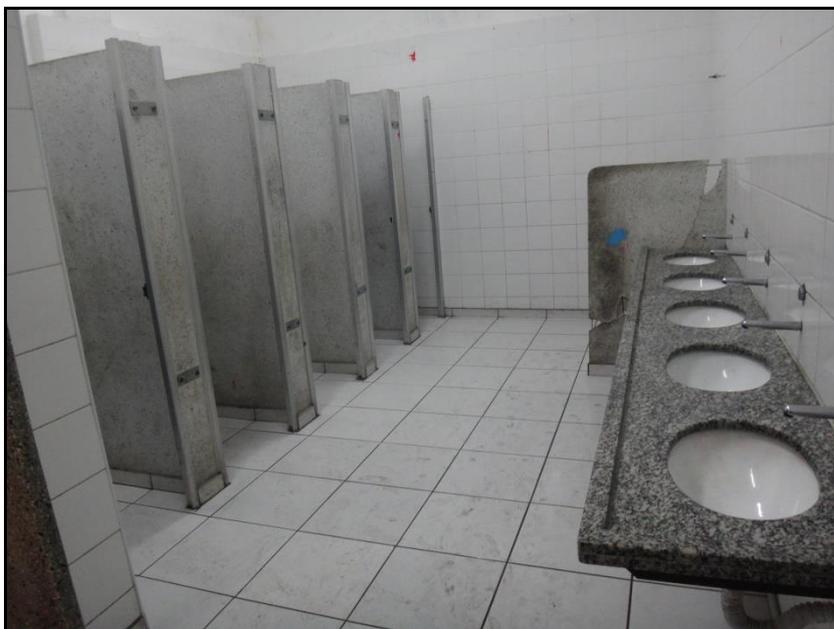
Outro fato a ser considerado é a má conservação do prédio escolar. Nota-se, pelas Fotografias 9, 10, 11 e 12, paredes com a pintura desgastada, banheiro com divisória quebrada e Sala de Artes com estrutura precária, construída num espaço improvisado entre o banheiro e a quadra poliesportiva, com móveis mal conservados e paredes com mofo e sujas de tinta. Vale mencionar que, por ficar ao lado do banheiro masculino dos alunos e suas janelas estarem voltadas para a sala, na Sala de Artes (como se pode verificar na Fotografia 11), durante as aulas, sentia-se um cheiro muito forte de urina. Além disso, as aulas eram interrompidas pelo vai-e-vem de pessoas que iam e voltavam da quadra poliesportiva, quando esta estava sendo utilizada.

Durante as entrevistas, as crianças fizeram sugestões de mudanças na escola, dentre elas estava a melhor conservação dos espaços e objetos: “Ah... O que eu gostaria que tivesse na escola? Os banheiros das mulheres poderiam ser cor de rosa e dos meninos poderia ser azul. Mas é tudo quebrado né? Dos meninos quebrou o vaso, das meninas quebrou a porta. É tudo branco...” (Entrevista com a Criança 1 em 10 set. 2015) e

Que pintassem as paredes e o banheiro estivesse todo limpo e que não quebrassem a porta do banheiro das meninas, que ninguém quebrasse a privada dos meninos e que as carteiras “seriam” mais organizadas e que nenhuma carteira estivesse quebrada. E também, que os ventiladores “seriam” automáticos, a lousa teria que ser de canetão ou digital, as luzes poderiam ser um pouco melhores (Entrevista com a Criança 3 em 10 set. 2015).



*Fotografia 9:* Portas de entrada para os banheiros dos alunos (feminino e masculino)



*Fotografia 10:* Banheiro dos alunos (masculino)



*Fotografia 11: Sala de Artes (Ao fundo, portão de acesso à quadra)*



*Fotografia 12: Sala de Artes*

Alguns pais e crianças comentaram sobre a sujeira que se encontrava nas salas de aula, no pátio e na escola de modo geral, denotando ciência do problema e esperando atitudes da escola.

*Pesquisadora:* O que você não gosta na escola?

*Criança 3:* Das paredes da escola.

*Pesquisadora:* Por que você não gosta das paredes?

*Criança 3:* Elas são todas sujas (Entrevista com a Criança 3 em 10 set. 2015).

*Criança 7:* Eu não gosto que a escola fique suja.

*Pesquisadora:* E você acha que a escola está suja?

*Criança 7:* Está! Olha isso aqui! [Apontou para a carteira na qual estava usando]

*Pesquisadora:* Você acha que essa carteira aqui está suja? Poderia estar melhor?

*Criança 7:* “Uhum” [Dizendo sim, balançando a cabeça], se não estivesse rabiscada ela ia estar melhor (Entrevista com a Criança 7 em 15 set. 2015).

*Pesquisadora:* O que você não gosta na escola?

*Criança 9:* Que tem muito lixo e também todas as mesas estão riscadas (Entrevista com a Criança 9 em 15 set. 2015).

Gostaria que melhorasse a organização da escola. Ele [filho] fala pra mim: “- Mãe, o bebedor... Eu não consigo beber, porque, às vezes, está cheio de comida, coisa ali!”. Ele disse que não consegue beber... (Entrevista com a Responsável 6 em 13 out. 2015).

É interessante relatar que, na aula de Artes do dia 30 de junho, na qual as crianças estavam fazendo uma pintura utilizando tinta guache, observou-se que uma menina, ao lavar as mãos sujas de tinta e não encontrar papel ou toalha para secá-las, passou-as na parede. Ou seja, tendo em vista a falta de estrutura da Sala de Artes, a criança encontrou uma solução (talvez a solução não mais adequada, mas, ainda, uma solução) para seu problema (secar as mãos molhadas). A professora, como estava auxiliando uma criança, não percebeu o ocorrido.

No dia 08 de maio os alunos do 3º ano A subiram mais tarde do almoço, pois a vice-diretora havia visto algumas crianças da sala brincando de jogar casca de mexerica uns nos outros, sujando parte do pátio da escola. Assim, tiveram que limpar o pátio juntamente com crianças de outro ano. Pelo que se pôde observar, não raro o pátio ficava muito sujo após os intervalos. Encontravam-se restos de alimentos e caixinhas de suco pelo pátio, onde ficavam espalhados diversos coletores de lixo. Após os intervalos, o pátio ficava inutilizável. Não foi observada a realização de nenhum projeto ou trabalho mais sistemático (contínuo) sobre a limpeza e preservação da escola, o que poderia auxiliar na conscientização da comunidade escolar sobre o assunto.

Neste mesmo dia, esta turma teve Oficina de Atividades Esportivas e Motoras e foram para quadra poliesportiva (Fotografia 13), onde não iam desde o começo do ano devido a uma telha que estava fora do lugar e com risco de cair. No entanto, a professora responsável pela Oficina continuou frisando as péssimas condições que se encontrava a quadra, principalmente com relação à sujeira, pois, com frequência, era vista suja, com dejetos de pombos que faziam ninhos no telhado da quadra. Segundo a professora, essa situação ficava ainda pior, já que a quadra permanecia aberta durante os intervalos e, por isso, juntavam restos de alimentos, o que atraía os pombos para aquele espaço. Durante a aula do dia 08 de maio, alguns pombos entraram na quadra e a professora utilizou apenas metade dela para realizar as atividades,

aquela que não tinha dejetos de pombos. No dia 30 de junho, enquanto os alunos do 3º ano A tinham aula de Artes, um professor dos anos finais do Ensino Fundamental entrou na Sala de Artes pedindo uma sacola plástica para retirar um rato morto da quadra poliesportiva.

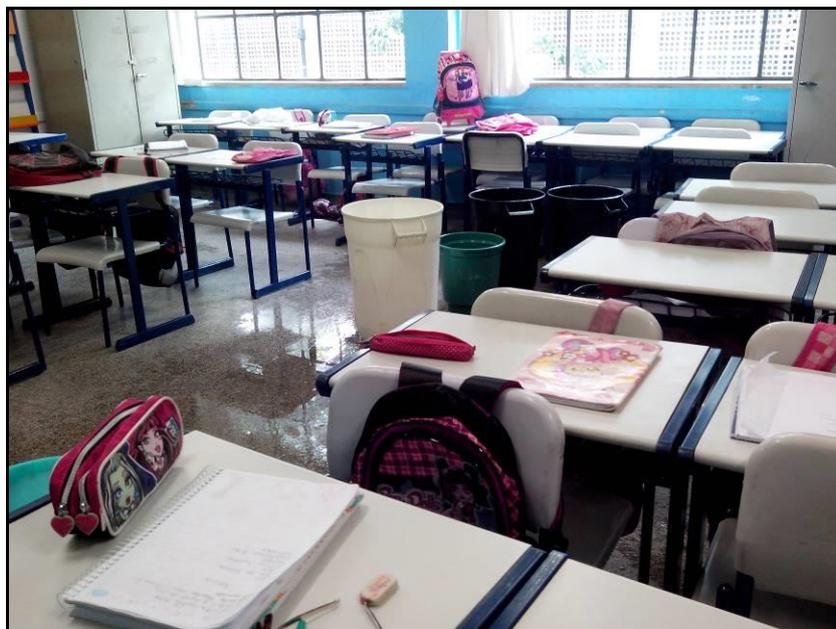


*Fotografia 13: Quadra poliesportiva coberta*

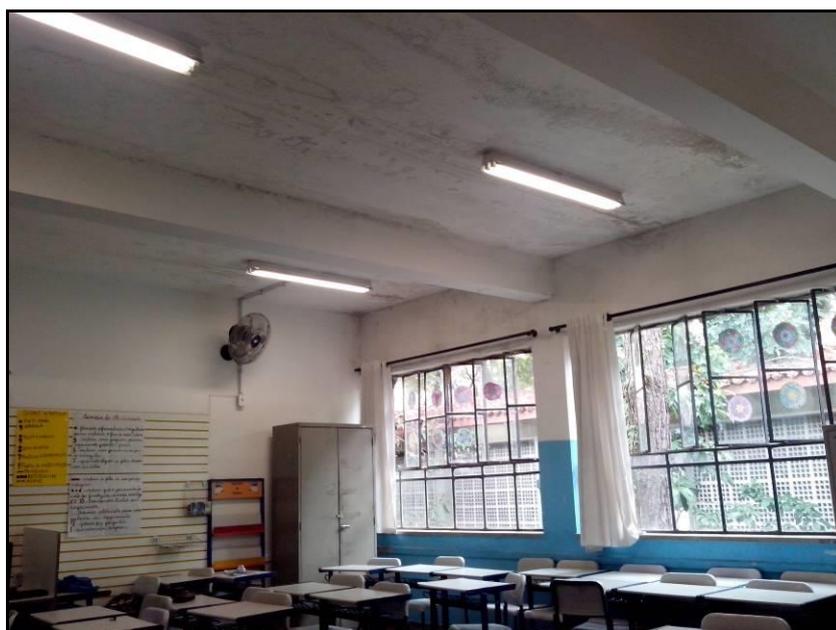
A partir destes exemplos, um questionamento parece-nos muito pertinente: quando algo está mal conservado ou quando se percebe o descaso com um bem material público, existe estímulo para preservá-lo? Talvez as crianças tivessem um maior cuidado com a escola se esta também lhes oferecesse estímulos para mantê-la, como paredes pintadas, mobiliários em bom estado e ambientes limpos. Como bem afirma Paulo Freire (1996, p. 44-45), “como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes, se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública?”. Apesar da escola não ser, apenas, um prédio, esta é circunstância importante para que o conhecimento, produzido na relação entre as pessoas, possa ser construído.

A sala do 3º ano A era espaçosa e todo material utilizado ficava guardado em armários (cadernos, livros didáticos e paradidáticos, materiais de uso coletivo, etc.). A sala possuía duas lousas, mas somente uma era utilizada pelos professores, sendo, na outra, colados cartazes com os conteúdos já trabalhados. A sala possuía também um computador, que, naquele momento, encontrava-se quebrado. Nas paredes e no teto havia muitas infiltrações e, em dias chuvosos, apareciam muitas goteiras.

No dia 17 de maio, por exemplo, as crianças do 3º ano A, no período da tarde, tiveram que ir para outra sala de aula devido às goteiras ocasionadas por chuva no dia anterior. No período da manhã, como não havia salas livres, as crianças permaneceram na própria sala de aula, em meio a baldes, onde caía água das goteiras, e piso molhado, como mostram as Fotografias 14 e 15.



*Fotografia 14:* Goteiras na sala de aula do 3º ano A após um dia chuvoso.



*Fotografia 15:* Teto com infiltrações na sala de aula do 3º ano A.

Em entrevista, uma mãe citou o problema das infiltrações nas salas de aula: “Ah, ela [filha] reclama que quando chove a sala dela molha todinha. Ela reclama disso. Não sei, porque ela não mente também... Mas ela reclama, que quando chove a sala dela alaga e enche de água” (Entrevista com a Responsável 4 em 09 set. 2015).

O Plano de Gestão (2015-2018) da escola alertava para problemas de vazamentos existentes no telhado das salas de aula e de janelas emperradas. Em maio de 2015, houve a limpeza das calhas - serviço executado com verbas da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) -, no entanto, o problema ainda persistiu e as janelas não foram concertadas, nem substituídas.

Em 2014, algumas telhas da quadra poliesportiva saíram do lugar, o que impossibilitou a utilização da quadra pelo risco das telhas caírem. Essas telhas só foram consertadas no mês de maio de 2015, até então, as aulas de Educação Física e a Oficina Atividades Esportivas e Motoras foram realizadas na sala de aula.

Segundo a Representante 1 da SEE/SP, algumas escolas fizeram adequações de pequeno porte (na cozinha, no refeitório e/ou no banheiro) no início do Projeto, em 2006, pois, naquele momento, havia verbas a mais para as escolas participantes. Em 2015, as escolas participantes do Projeto só receberam as verbas previstas pela FDE, que para aquele ano foi menos de 15 mil reais para a escola pesquisada, destinados à aquisição de material permanente, manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar, aquisição de material de consumo, avaliação de aprendizagem, implementação de projeto pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais. As verbas para compra de materiais de escritório e alimentação eram repassadas em valor dobrado pelo fato de a escola funcionar em tempo integral. Com recursos tão escassos, as verbas do FDE foram destinadas à limpeza de calhas e substituição de telhas quebradas para amenizar o problema das infiltrações, além do conserto do telhado da quadra poliesportiva.

Apesar dessa situação e dos exemplos de descaso público com os prédios/espços escolares, em entrevista, os professores expuseram seus desejos de modificar o espaço escolar, enfatizando a importância de salas ambiente para a melhoria de suas práticas, ou seja, a criação de salas específicas para realização das atividades.

Eu acho que deveria ter sala ambiente. Por exemplo, eu dou matemática, então eu saio da sala que ele [aluno] frequenta de manhã e eu tenho a sala onde tenho os jogos que eles [alunos] pudessem manusear. Porque cada vez que eu vou na sala de materiais pedagógicos, eu fico procurando jogos, trazendo pra sala. Então, eles ficam na mesma sala. E se tivesse sala ambiente, por exemplo, de leitura, tinha uns livros, tem uns livros, não é igual na sala de aula. Eu acho que seria melhor né? (Entrevista com a Professora da Oficina Experiências Matemáticas em 15 set. 2015).

Na minha opinião, a escola de período integral, a criança que fica das 7 até às 16h10 da tarde, que é o caso dessa daqui, toda a estrutura da escola tinha que ser diferente pra criança gostar mais e não ter tanto conflito e tanta briga. Porque, como ele [aluno] fica o dia inteiro na escola, ele [aluno] não tem ambiente diferenciado e isso acaba gerando mais conflito. Independente de onde a escola está localizada, que ele [aluno] já vem com muitos problemas, eu acho que isso a gente tem que ter muito jogo de cintura pra poder trabalhar. Porque você fica só na sala de aula, num espaço pequeno, eu acho que não é tão ruim do jeito que é, mas se ela [escola] tivesse e oferecesse mais coisas, por exemplo, a sala que fosse só de leitura, certo? A sala de experiência matemática, não que não tenha jogos, que você pode levar pra sala, mas ele [aluno] sair daquela sala e ir para uma outra sala... (Entrevista com a Professora da Oficina Hora da Leitura em 22 set. 2015).

Se tivesse mais espaço físico, poderia ser melhor, porque a gente poderia estar fazendo salas ambientes, porque é o ideal pra uma escola integral ter salas ambientes, para o aluno poder circular de uma sala pra outra com atividades diferentes, com atividades diferenciadas, que eu acho que é essa a essência da escola integral. Ser assim, diversificada com as matérias, com, principalmente, as salas ambientes, que é o ideal (Entrevista com a Professora de Classe do 3º ano A em 29 set. 2015).

O professor representante do Conselho de Escola também expôs sua vontade de que a escola tivesse um anfiteatro e outra sala de Artes.

O que eu mudaria aqui nessa escola seria a construção de um anfiteatro, uma sala de artes maior que a que eles [alunos] têm e melhor estruturada, digo melhor conservada, porque ela fica na passagem da quadra com o pátio e do lado do banheiro. Então, às vezes, o mau cheiro do banheiro, por mais que limpem várias vezes, o mau cheiro sempre retorna (Entrevista com o Representante dos Professores no Conselho de Escola em 08 set. 2015).

No que se refere aos materiais utilizados pela escola e, mais especificamente, pelas professoras de Artes e de Educação Física (que era a mesma professora que ministrava a Oficina de Atividades Esportivas e Motoras), vale ressaltar que, segundo conversa informal com a professora de Educação Física, o material utilizado por ela durante as aulas eram particulares. Segundo a professora, a escola tinha todos os materiais necessários para as aulas, mas a porta da sala onde guardavam estes materiais foi arrombada e os materiais que estavam lá dentro sumiram.

Já a professora de Artes, durante conversa informal no dia 30 de junho, afirmou que a escola possuía pincéis, comprados pela própria escola, e tintas, que a escola recebia no início do ano junto com os kits escolares dos alunos. A professora afirmou, também, que os papéis sulfite de tamanho A3 (tamanho maior que o convencional A4) utilizados em sala de aula era ela mesma quem comprava e que nunca havia pedido para a escola, apesar de achar que ela compraria. Esclareceu que fazia isso, pois usava muitas folhas por aula e dava aula para todas as turmas da escola, acreditava que, se a escola comprasse, limitaria muito o uso dessas folhas.

Todos os alunos matriculados na rede estadual de São Paulo receberam um kit escolar no início do ano letivo. Os materiais que compunham estes kits variavam de acordo com a etapa de ensino a qual se destinavam. O kit recebido pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental era composto por: 4 Cadernos grandes de brochura com 96 folhas, 1 Caderno de desenho com 96 folhas, 1 Régua de 30 cm, 2 Caixas de lápis de cor grande com 12 cores, 8 Lápis grafite, 4 Canetas esferográficas de cor azul, 6 Apontadores com depósito, 3 Borrachas brancas, 3 Tubos de cola branca, 1 Caixa de giz de cera grande com 12 cores e 1 Caixa de Tinta guache com 12 cores<sup>25</sup>. Estes materiais ficavam guardados na sala de aula do 3º ano A e a professora ia entregando na medida em que precisavam para as atividades, pois, segundo a Professora de Classe, em anos anteriores, quando mandavam estes materiais para casa, em pouco tempo as crianças não tinham material e, guardando o material na escola, tinham mais controle de seu uso.

A escola também possuía uma sala onde eram guardados os jogos e materiais pedagógicos. Segundo os professores, a quantidade de jogos era suficiente e possuíam fácil acesso a eles, pois ficavam numa sala no mesmo corredor das salas das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nela, encontravam-se jogos que auxiliavam na alfabetização em Língua Portuguesa e em conceitos Matemáticos. A sala também era utilizada pela professora readaptada, que fazia reforço com alguns alunos da escola, por isso encontravam-se mesas e cadeiras neste espaço, como mostra a Fotografia 16.



*Fotografia 16: Sala de jogos e materiais pedagógicos*

<sup>25</sup> Informação disponível no site: <matraterialescolar.fde.sp.gov.br>. Acesso em: 07 jan. 2016.

Verificou-se, pois, que a escola não passou por adequações espaciais para implantação do Projeto Escola de Tempo Integral e que necessitava de uma boa reforma em seu ambiente físico, cujas instalações encontravam-se em mal estado de conservação, devido não somente ao tempo de uso, mas, também, à falta de preservação. Observou-se espaços improvisados, como a Sala de Artes, e o não satisfatório repasse de verbas para reformas. Fato este que diverge das orientações encontradas no documento “Escola de Tempo Integral: plano básico” (200-, p. 14):

As unidades escolares que integrarem o Projeto deverão ser redimensionadas, adequadas, reformadas, ampliadas de acordo com as necessidades. O ambiente físico deve oferecer espaços condizentes que favoreçam maior permanência dos alunos, de forma agradável, atendendo aos procedimentos metodológicos, previstos no presente projeto.

Com relação aos materiais, a escola possuía boa quantidade de jogos pedagógicos, que ficavam bem organizados em sua sala e com fácil acesso, e também disponibilizava diversos tipos de papéis e materiais para confecção de atividades previstas em projetos, no entanto, no dia a dia, este material era limitado aos materiais recebidos pelos alunos no início do ano, nos kits escolares.

Segundo Maurício (2009, p. 55),

São intrínsecas, à proposta de escola de horário integral, instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar os dentes e tomar banho; refeitório compatível com as demandas para uma forma de comer saudável; equipamentos em salas multimeios para que os alunos assistam e discutam programas variados em TV, DVD, internet e outros recursos; indispensável também espaço suficiente para realização, por exemplo, de reunião de alunos para prepararem campeonatos, comemorações, conselhos. Assim se constroem valores democráticos. Tempo e espaço implicam custos. Não custa lembrar que educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico.

Com relação à alimentação das crianças, a maioria das pessoas entrevistadas, entre crianças, pais e professores, gostava da comida oferecida pela escola e acreditava ser uma alimentação reforçada. Pela manhã, as crianças tomavam o café da manhã, composto, geralmente, por biscoitos, pães e leite. No almoço, as crianças se alimentavam, basicamente, de carne, arroz, feijão, macarrão, vegetais, legumes e frutas. No lanche da tarde era oferecido suco ou leite com chocolate industrializado (de caixinha) e biscoito ou bolinhos também industrializados, em embalagens individuais. Algumas crianças não gostavam da comida escolar e possuíam a opção de levar o lanche de casa, mas poucas o faziam. Durante as entrevistas, alguns pais destacaram a importância da alimentação de seus filhos na escola, já que, por ser uma escola de tempo integral, tinham garantidas três refeições diárias. A

Representante dos Pais no Conselho de Escola afirmou que a comida oferecida era diversificada e balanceada:

Ela [filha] diz que a comida é variada. [...] A comida sustenta, porque, uma vez, eles ofereceram pra gente também... É muito boa a comida [...] As cozinheiras têm nutricionista. Ela [escola] tem pessoa que faz a comida balanceada (Entrevista com a Representante dos Pais no Conselho de Escola em 11 set. 2015).

O mesmo afirmou o Representante dos Professores no Conselho de Escola:

Na escola de tempo integral, até na escola de tempo parcial, melhorou muito do nosso tempo. Eles têm um café da manhã, às vezes, pão com requeijão, eles têm frutas, sucos. Na hora do almoço é um almoço reforçado, é proteína, é verdura, sobremesa, fruta e produtos de qualidade. Na hora da tarde, eles têm um café da tarde, às vezes pão, às vezes eles têm barras de cereais. Então, eu acredito que na escola de tempo integral, eles têm uma alimentação... Óbvio que tem que melhorar, tudo tem que melhorar sempre, não dá pra gente manter um padrãozinho... Mas melhorou muito, eu acho que alimentação que eles [alunos] têm é bacana na escola de tempo integral (Representante dos Professores no Conselho de Escola em 8 set. 2015).

Um menino do 3º ano A relatou que o que ele mais gostava de fazer na escola era comer, deixando transparecer o valor que dava a este momento na escola.

*Pesquisadora:* O que você mais gosta na escola?

*Criança 7:* Comer.

*Pesquisadora:* O que você gosta de comer?

*Criança 7:* Arroz, feijão e carne.

*Pesquisadora:* E sempre tem arroz, feijão e carne aqui?

*Criança 7:* E salada (Entrevista com Criança 7 em 15 set. 2015).

No horário do almoço, as crianças ficavam na fila para pegar o prato e a comida e se dirigiam ao refeitório. Algumas sentavam nas mesas e outras nos balcões ao lado das paredes. Não havia supervisão e alguns alunos subiam nas mesas, brincavam e atrapalhavam quem estava comendo, como visto em algumas observações e como reforçado pela Professora de Inglês na sala dos professores no dia 24 de março, afirmando que o almoço teria que ser educativo, mas que a escola não tinha ninguém para ficar com os alunos neste momento. Segundo ela, a escola tinha que ensinar a comer e ter funcionários para explicar como funciona o almoço, como se alimenta. Finalizou dizendo que a escola não poderia cobrar da comunidade e que ela tinha que fazer a sua parte.

É importante ressaltar que a escola não incentivava a escovação de dentes após as refeições, principalmente após o almoço, também não havia espaço para que os alunos tomassem banho, caso necessário, e também não existia espaço reservado para descanso das crianças, eximindo-se da responsabilidade de ensinar às crianças a importância da higiene e do asseio.

Em qualquer escola, a alimentação é fator primordial para disposição de crianças e adolescentes à aprendizagem. Numa escola de tempo integral, essa relação é, ainda, mais

estreita. Considerando o tempo que as crianças passam na escola, grande parte das refeições diárias (ou até mesmo as únicas) é realizada dentro da escola de tempo integral. Daí a importância de se oferecer alimentos em qualidade e quantidade suficientes, bem como tornar a “hora do lanche” num ato educativo, na medida em que, não apenas se garanta o alimento, mas conscientiza-se sobre uma boa alimentação, o desperdício e a higiene pessoal.

### **9.3. Equipe escolar e formação docente**

Após o feriado de Carnaval, os professores da rede estadual de São Paulo tiveram 3 (três) dias de planejamento propostos pela SEE/SP. No primeiro dia de planejamento, a diretora, a Professora Coordenadora e os professores se reuniram para discutir os resultados obtidos pelos alunos na Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), afirmando sua importância para o planejamento de 2015 ao traçar ações a partir de seus resultados.

Neste dia, a Professora Coordenadora enfatizou o papel da escola na vida das crianças, afirmando que a escola precisaria dar sentido aos conteúdos e à vida das crianças e que os professores deveriam propor atividades nos laboratórios e espaços livres da escola, discutindo a diferença entre a “exploração” das crianças nesses lugares e durante as aulas e a “indisciplina”. Os professores também trocaram experiências, contando sobre suas práticas que “dão certo”, que atraem as crianças e os adolescentes, destacando a importância das regras de convivência, do trabalho coletivo e das aulas dinâmicas.

Outro assunto bastante comentado (e com muito entusiasmo) pelos profissionais da escola durante o planejamento foi a meta do IDESP. No ano de 2014, a escola ultrapassou em 18% sua meta para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a Professora Coordenadora, durante a entrevista, o trabalho da gestão é de grande importância para a elevação dos resultados nas avaliações, destacando sua relação de trabalho junto aos professores.

Em 2013, eu não era coordenadora de ciclo I, era de ciclo II. Resultado de SARESP, ciclo II atingiu 120%, ciclo I atingiu 70%. Só, é pouco... Aí, em 2014, eu inverti, eu fui ser coordenadora do ciclo I, elevei esse resultado, ciclo I 120%, ciclo II caiu, era outra coordenadora. E esse ano é um desafio pra mim, porque eu estou com os dois ciclos, não sei qual será o resultado do SARESP. Então, o resultado também tem muito a ver com a gestão da escola, ou como você pediu para o professor, ou como você trabalhar e falar com o professor, tem muito a ver. Eu acho que uma grande parte do resultado é da gestão. Não adianta você impor nada para esse professor, porque ele vai cruzar o braço e não vai fazer nada, pode estar decretado pelo governador, mas ele não vai fazer nada. Então, eu pude ver isso quando foi invertida a minha coordenação. Que, no ano que não era, não atingia e quando eu passei inverteu (Entrevista com a Professora Coordenadora, em 22 de outubro de 2015).

No segundo dia de planejamento, a discussão acerca da AAP continuou. A Professora Coordenadora retomou alguns objetivos dessa avaliação e salientou a importância da avaliação contínua, afirmando que esta tem que estar focada na transformação, no desenvolvimento dos alunos e na sua emancipação social. Reforçou, ainda, a necessidade dos reforços positivos para os alunos, ou seja, dos elogios, dos incentivos.

Em seguida, os professores se reuniram por séries/anos e discutiram os resultados obtidos por seus alunos, verificando em quais questões eles tiveram maior dificuldade e à quais habilidades elas estavam relacionadas. Para isso, utilizaram um material de apoio da AAP, o qual explicitava os objetivos e as possíveis dificuldades encontradas em cada questão proposta, similar ao utilizado no SARESP.

Logo após, os professores voltaram a se reunir para compartilhar o que trabalhariam durante o semestre com cada série/ano, de modo a agir sobre as dificuldades dos alunos percebidas nesta avaliação. De modo geral, os professores e a gestão fizeram uma avaliação positiva da AAP, pois, segundo eles, trouxe subsídios para o trabalho ao longo do ano.

No terceiro dia de planejamento, os professores participaram do primeiro encontro do curso do Mathema. Inicialmente, a formadora explicitou o cronograma do curso para os professores e, posteriormente, perguntou à eles o que esperavam do curso (As respostas foram as mais variadas, desde melhorar as notas das avaliações externas à renovação profissional e subsídios para prática em sala de aula) e fez uma dinâmica, na qual várias brincadeiras envolvendo noções matemáticas foram propostas para os professores.

Durante o ano de 2015, foi oferecido aos professores da escola pesquisada esse curso sobre educação matemática. O curso era ministrado por uma formadora do Mathema e esteve pautado em formação e discussão acerca do ensino da Matemática, por meio de jogos e resolução de problemas. No curso, estavam previstas discussões sobre a ideia de números e do sistema numérico decimal, adição e subtração, multiplicação e divisão e contava com momentos de relato de práticas, nos quais os professores compartilhavam suas experiências em sala de aula. A cada módulo, os professores recebiam apostilas com os conteúdos previstos. Este curso, financiado pela Associação Parceiros da Educação, aconteceu até o final do mês de outubro de 2015, e, inicialmente, realizavam-se em dois encontros mensais em horários de ATPC. Posteriormente, o curso foi mudado de horário, para segundas-feiras das 12h30 às 14h, e alguns professores deixaram de participar dele. Isso porque o curso destinava-se, mais especificamente, aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e

professores de Matemática e, sendo realizado durante as ATPC's, os professores não tinham mais tempo para conversar e compartilhar práticas e experiências.

Nas ATPC's e em outras reuniões de planejamento acompanhadas durante o ano de 2015, foram propostas reflexões sobre o trabalho desempenhado pelo professor e sua importância para o aprendizado das crianças e a contextualização dos conteúdos. Além disso, os professores utilizaram as ATPC's para discutirem seus planos de aula para o bimestre e também para discutirem os resultados obtidos pelos alunos em avaliações internas e externas, como a AAP, traçando os objetivos e conteúdos a serem trabalhados com maior ênfase, a partir das questões com maior número de erros, traçando as habilidades que deveriam ser priorizadas nas turmas. Este era o momento, também, para as trocas com os professores das oficinas, que interagiam com os professores da manhã, para saber o que estavam trabalhando e em que poderiam ajudar no período da tarde, com atividades ou mesmo com auxílio em projetos.

Primeiro são passadas todas as informações que vem da diretoria, cursos que tem pra fazer. Isso depende muito, agora, como houve essa avaliação, nós temos que avaliar, foi feito todo um gráfico sobre como os alunos foram na AAP. Então, você tem que juntar os professores de cada disciplina e tem que trabalhar e ver quais são, não é o critério, como é que você vai trabalhar, que tipo de atividades você vai dar para esses alunos, pra eles solucionarem aquelas falhas que eles tiveram. Então, a gente trabalha em grupo isso e nas outras ATPC's é falar como é que está a sua turma, cada uma delas e o que está acontecendo. Mas, nesse momento, está sendo focado mais isso, porque já teve uma avaliação do 1º semestre, assim que voltamos das férias tivemos essa avaliação que olha o rendimento, como que eles estão e ver se as falhas que eles tiveram nessa avaliação agora, foram as mesmas que apresentaram no começo do ano ou foram outras (Entrevista com a Professora da Oficina Hora da Leitura em 22 set. 2015).

Então, nos ATPC's, além dos informes, a coordenadora passa... Que ela traz lá das reuniões dela da diretoria, que ela vai, ela passa esses informes pra gente, que é necessário, e depois a gente faz uma roda de conversa, cada um integrado com as oficinas. O ideal é isso, é fazer essa integração. Tem que ser conversado sobre o currículo, sobre o conteúdo, sobre o que um professor está fazendo, o que o outro está fazendo, tem que trabalhar integrado (Entrevista com a Professora da Classe do 3º ano A em 29 set. 2015).

O Plano de Gestão (2015-2018) destacava as funções do professor coordenador na escola e as ações que poderiam colaborar com a qualidade do ensino oferecido:

Desenvolver um trabalho conjunto com os professores, a fim de adequar o conteúdo e os procedimentos de ensino à realidade de seus alunos, assegurando a integração das ações programadas pelos diferentes professores; promover, nas ATPC's, a discussão sobre as novas metodologias, recursos didáticos diversificados e de temas ligados à realidade dos alunos, bem como sobre o processo de avaliação e recuperação do aluno colaborando para a melhoria da qualidade de ensino. [...] Prestar assistência técnica aos professores, visando assegurar a eficiência e eficácia do desempenho dos mesmos, para melhoria dos padrões de ensino (SÃO PAULO, 2015, p. 3).

Este Plano também destacava que “[...] todo o trabalho da escola é consubstanciado em índices e/ou números, com o objetivo de mensurar a proporção do que foi ou não atingido, e a partir dos resultados proporem o redimensionamento das ações que se fizerem necessárias” (SÃO PAULO, p. 13), o que vai de encontro com a dinâmica das ATPC’s da escola, cujo foco era discutir os resultados das avaliações.

Ainda segundo o Plano de Gestão (2015-2018) da escola, dentre os assuntos a serem discutidos nas ATPC’s, destacavam-se: auxiliar os professores na realização dos diagnósticos dos alunos, verificar se os conteúdos aplicados em sala de aula estavam relacionados aos objetivos propostos no planejamento, de acordo com a SEE/SP, promover troca de experiências, orientar professores em suas dificuldades de trabalho, assessorar o professor na aplicação do Programa Ler e Escrever e do Projeto EMAI, analisar os resultados das avaliações externas, apresentar os trabalhos bem sucedidos e pesquisar e estudar para aprofundamento e fundamentação do trabalho pedagógico (SÃO PAULO, 2015, p. 46-47).

Dessa forma, percebia-se que o trabalho na escola, tanto das disciplinas da Base Nacional Comum, quanto das Oficinas Curriculares, pautava-se nos resultados obtidos em avaliações e nas metas propostas para aquele ano. Assim, os conteúdos trabalhados no 3º ano relacionavam-se, quase que exclusivamente, ao Programa Ler e Escrever e ao Projeto EMAI, elaborados pela SEE/SP, tendo em vista as questões do SARESP. O mesmo acontecia com as AAP, as quais eram utilizadas como base para planejamentos e reuniões de professores, garantindo, pois, uma uniformidade curricular voltada para avaliação externa, o que, segundo os professores, estava trazendo bons resultados para escola, que conseguia atingir suas metas havia alguns anos.

Parecia haver um consenso sobre a validade deste trabalho focado nas avaliações externas, não havendo questionamentos referentes à sua significância, ou não, aos estudantes, apenas aplicavam-se as provas e corrigiam-nas a partir de cadernos/guias que diziam quais habilidades haviam sido contempladas nas questões e explicações para os possíveis erros das crianças.

Como afirmado por Sousa (2011) em estudo sobre os sistemas de avaliação brasileiros: “O que se evidencia é a centralidade que vem assumindo a avaliação em larga escala no delineamento das políticas e, em consequência, seu potencial de direcionar o que, como e para que ensinar” (SOUSA, 2011, p. 244). E, mais especificamente, sobre o SARESP:

[...] os dados do SARESP são analisados e discutidos no planejamento escolar, que ocorre no início do ano, e também no replanejamento, quando se inicia o segundo semestre letivo. Os resultados da escola e das turmas são analisados e orientam o

trabalho escolar, definindo habilidades, competências e conteúdos a serem ensinados (SOUSA, 2011, p.247).

Se a Secretaria de Educação explicita que as matrizes do SARESP se constituem em um recorte do currículo escolar, um trabalho pedagógico que tem como referência central a avaliação em larga escala não estaria limitando o desenvolvimento do currículo? Essa centralidade no SARESP, induzindo o currículo escolar, não estaria promovendo apenas a busca por bons resultados? E como fica a avaliação da aprendizagem que, em tese, deveria se fundamentar em uma diversidade de instrumentos que são utilizados de modo cotidiano e não com dia e hora marcados? (SOUSA, 2011, p. 248).

Ainda com relação às formação docente, a Associação Parceiros da Educação também contratou outra formação para os professores da escola, esta realizada durante as ATPC's, realizadas às terças-feiras, para todos os professores presentes. O curso tratava sobre Educação Emocional e teve duração de agosto a outubro de 2015. O curso, ministrado por psicopedagoga, visava, segundo a empresa Coruja Educacional, instrumentalizar educadores a desenvolverem suas competências socioemocionais e atuarem, positivamente, em seus relacionamentos dentro da comunidade escolar: professores, gestores, alunos, funcionários e famílias. Contribuindo para o fortalecimento dos vínculos afetivos no ambiente escolar e, conseqüentemente, otimizando o processo de ensino-aprendizagem<sup>26</sup>. No encontro do dia 01 de setembro, a psicopedagoga trabalhou com a questão da motivação, da importância de se trabalhar motivado, e dos professores ensinarem as crianças a se motivarem nas aulas, destacando o papel do professor na transformação de seus alunos. Os professores se mostraram muito participativos e animados com o encontro.

As professoras do 3º ano haviam participado do curso de formação previsto pelo PNAIC nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e também de formações do Programa Ler e Escrever e Projeto EMAI<sup>27</sup>. Em 2015, participavam de formações semanais destes dois últimos projetos, utilizando-os, com frequência, como suporte e orientação sobre alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática. Segundo a Supervisora de Ensino, durante a reunião de planejamento do dia 22 de agosto, não havia previsão, na rede estadual, para o começo do curso do PNAIC para aquele ano e informou que nenhuma escola da rede estava participando de formações relacionadas ao PNAIC.

---

<sup>26</sup> Informação disponível no site: <[www.corujaedu.com.br](http://www.corujaedu.com.br)>. Acesso em: 08 jan. 2016.

<sup>27</sup> Em 2013, as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental realizaram um curso de Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI). Este curso tinha o objetivo de contribuir para a produção de conhecimentos sobre o ensino de Matemática a partir da tematização da prática dos professores. Naquele ano, o curso foi realizado a distância, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores – Paulo Renato Costa Souza, e teve duração de 240 horas. Informações retiradas do site: <[www.rededosaber.sp.gov.br](http://www.rededosaber.sp.gov.br)>. Acesso em: 17 mai. 2015.

Segundo o Plano de Gestão (2015-2018), nos encontros semanais do Programa Ler e Escrever e do Projeto EMAI, os professores discutiam aspectos referentes à importância da leitura, da elaboração dos semanários (plano com as atividades a serem realizadas durante a semana), de verificar as expectativas de aprendizagem de cada série, de fazer agrupamentos de alunos para trabalho em sala de aula, do desenvolvimento de atividades pelo professor, da análise e estudo das atividades do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas dos programas e da elaboração de textos e oficinas para as práticas de Matemática (SÃO PAULO, 2015, p. 47).

No que diz respeito às formações relacionadas ao Projeto Escola de Tempo Integral, através das entrevistas com as Representantes da SEE/SP, foi possível verificar que apenas no início de implantação do Projeto houve formação presencial, e para um número limitado de profissionais, geralmente, Supervisores de Ensino, Coordenadores do Núcleo Pedagógico das Oficinas Curriculares e responsáveis pelo Projeto nas DRE's. Segundo a Representante 1 da SEE/SP, houve, também, uma plataforma de formação continuada com curso destinado aos professores das Oficinas Curriculares de Produção de Texto e Experiências Matemáticas, além de ter havido, em 2011, uma consulta na rede para saber como estava sendo realizado o Projeto nas escolas, da qual participaram supervisores, coordenadores e professores de Produção de Texto e Experiências Matemáticas. A Representante 2 da SEE/SP, afirmou que os Coordenadores do Núcleo Pedagógico das Oficinas Curriculares faziam a formação dos professores das Oficinas.

Segundo a Coordenadora Pedagógica da escola pesquisada, até o ano de 2014, a escola recebeu orientações técnicas na Diretoria de Ensino e nelas sempre havia assuntos referentes à escola de tempo integral. No entanto, na maioria das vezes, somente o Professor Coordenador era convocado para estas reuniões.

Até o ano passado, essa capacitação era semanal inclusive, não só para os professores, como nós coordenadores. Só que, devido à crise que nós estamos enfrentando, foi cortada essa capacitação semanal. Então, nós temos assim, uma vez no mês e é sempre focado, dentre as orientações técnicas que nós temos, algo referente à escola de tempo integral. [...] Na maioria das vezes, é convocado o coordenador, que traz essas informações e replica nos ATPC's para todos os professores. Porque não existe um decreto que possa haver convocações semanais para o professor na Diretoria do Ensino, ele só pode ser convocado duas vezes no ano pra ir para a Diretoria de Ensino para alguma orientação técnica. Então, o coordenador replica isso nas ATPC's (Entrevista com a Professora Coordenadora em 22 out. 2015).

A professora da Oficina Experiências Matemáticas afirmou nunca ter realizado formação específica para atuação em sua oficina, apenas teve acesso ao Guia Curricular da Oficina que ministrava.

No começo eles deram uma apostila pra gente ler, pra atualizar, pra ver como seria a escola em tempo integral. Foi a única coisa, mas assim, falaram que iam dar, mas até hoje eu não tive essa formação. [...] Todas elas (apostilas) tinham o que você poderia trabalhar nas Oficinas. Matemática, por exemplo, trabalhar com jogos, diversificar. Não é igual de manhã, a aula de manhã é de um jeito e a tarde deveria ser diferente (Entrevista com a Professora da Oficina Experiências Matemáticas em 15 set. 2015).

Já a professora da Oficina Hora da Leitura, lembrou-se de um curso oferecido aos professores da Oficina Experiências Matemáticas, mas que já havia tempo que esse curso tinha sido oferecido, salientando que, muitas vezes, o professor tinha que correr atrás das informações/formações por si próprio.

Quando eu estava na outra escola, houve uma vez um curso que foi direcionado para matemática e foram chamados os professores das escolas de período integral. Se reuniam todos, não me lembro o nome do local, mas todos esses professores foram pra lá. Passamos um dia inteiro lá, para um trabalho em grupo... Como devia direcionar a matemática. Esse é o único que teve. [...] Você tem que ir atrás pra estudar, estudar mesmo, fazer cursos por você mesmo, seu próprio crescimento (Entrevista com a Professora da Oficina Hora da Leitura em 22 set. 2015).

Vale destacar que os professores responsáveis pelas oficinas tinham acesso aos Guias de cada Oficina Curricular, ou seja, aos cadernos desenvolvidos e distribuídos nas escolas, logo no início do Projeto, e que davam subsídios para se pensar a oficina. Cada Oficina Curricular tinha um caderno específico e nele havia os objetivos para a oficina, bem como sugestões para seu planejamento, especificando cada etapa a ser desenvolvida nas atividades sugeridas. Segundo a Representante 2 da SEE/SP, além dos documentos sobre as Oficinas, foram elaborados diversos documentos sobre as diretrizes gerais do Projeto Escola de Tempo Integral, que orientavam a implantação do Projeto nas escolas estaduais.

[...] Tem documento de todas as oficinas e tem um documento com as diretrizes do programa, com a matriz, tudo aquilo, e tem outro documento, acho que de gestão mesmo, não me lembro, mas a gente publicou em 2007. E aí a gente fez outras formações, a gente fez várias formações (Entrevista com a Representante 2 da SEE/SP em 28 out. 2015).

Existe um guia chamado Guia Curricular das Oficinas Curriculares. Assim como tem do currículo, tem também das oficinas. Eles [professores] têm acesso até hoje. Esse guia existe ainda na minha sala. Então, as dúvidas quando eles têm pra montar os projetos, eles pegam, porque cada apostilinha dessa da escola de tempo integral fala daquela oficina, explica passo a passo o que é, como é aquela oficina, seus objetivos, eles têm esse acesso. Ou também no site (Entrevista com a Professora Coordenadora em 22 out. 2015).

A professora da Oficina Hora da Leitura relatou que, em anos anteriores, a escola contava com uma coordenadora que se dedicava às Oficinas Curriculares, mas acreditava que os guias de cada Oficina Curricular orientavam melhor os professores:

Nós tínhamos um coordenador só para os professores de oficina e eles nos orientavam, mas eu acho que não estava dando muito certo essa orientação. Eu acho que foi lendo os projetos guias que são de escola de período integral que os

professores passaram a se orientar melhor (Entrevista com a Professora da Oficina Hora da Leitura em 22 set. 2015).

No guia sobre a Oficina Atividades Esportivas e Motoras exploravam-se questões para a elaboração do plano de aula e de atividades, ressaltando as diferenças entre o planejamento de aulas regulares de Educação Física e das Oficinas Atividades Esportivas e Motoras, estas ainda mais voltadas para prática que para conceitualização dos jogos/esportes, além de trazer algumas propostas de oficinas a serem desenvolvidas (SÃO PAULO, 2007a).

No guia da Oficina Linguagens Artísticas eram apresentadas diversas reflexões na área de teatro, música, dança e artes visuais, além de expostos alguns exemplos de oficinas e atividades que poderiam ser desenvolvidas (SÃO PAULO, 2007b).

O guia da Oficina Experiências Matemáticas apresentava algumas atividades referentes à oficina de jogos, à oficina de geometria e à oficina de resolução de problemas que poderiam ser desenvolvidas pelos professores, explicitando, em cada exemplo, os passos que deveriam seguir para realização das atividades propostas (SÃO PAULO, 2008a). O documento “Escola de Tempo Integral: Diretrizes Gerais” afirmava que esta oficina deveria

[...] envolver contextos e situações para que os alunos possam

- rever e/ou aprofundar conceitos e procedimentos matemáticos já estudados, por meio de metodologias diferenciadas e inovadoras como a resolução de problemas (incluindo problematizações de jogos), história da Matemática, uso de materiais concretos, novas tecnologias e projetos.
- identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas (SÃO PAULO, 2006c).

O guia da Oficina Hora da Leitura trazia reflexões acerca da importância da leitura no dia a dia e como incentivá-la no ambiente escolar por meio de leitura em voz alta, da roda de conversa, da sala de leitura e da construção do próprio acervo de livros da sala de aula. Além disso, enfatizava a importância do trabalho com os diversos gêneros literários, listava livros e textos como sugestões de leitura e apresentava exemplos de atividades que poderiam ser desenvolvidas (SÃO PAULO, 2007c). O documento “Escola de Tempo Integral: Diretrizes Gerais” ressaltava as condições necessárias para realização desta Oficina, destacando o envolvimento com a comunidade.

Para desenvolver a hora de leitura, é necessário criar condições favoráveis não só em relação aos recursos, como também, em relação aos diferentes espaços disponíveis na escola ou no seu entorno, tais como: sala de leitura, pátio, jardim, biblioteca pública ou centro cultural próximos.

Para esse trabalho, pode-se envolver a comunidade, descobrindo poetas, contadores de histórias da região que compartilhem suas experiências com os alunos, valorizando a cultura local (SÃO PAULO, 2006c).

Durante a pesquisa de campo, notou-se certo “abandono” da rede estadual de educação com relação aos professores, principalmente os das Oficinas Curriculares, que eram pouco envolvidos em formações, sendo seu trabalho apoiado em guias publicados e distribuídos no início do Projeto, com poucas informações para substanciar as práticas das oficinas. Os professores pareciam não ter claro o objetivo das oficinas dentro da escola de tempo integral e não recebiam subsídios para refletirem sobre seu trabalho.

Como destacado por Gadotti (2013, p. 9), “[...] para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na formação continuada do professor. [...] Ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando”.

A atribuição das aulas das Oficinas Curriculares dava-se na própria escola e, no início de todos os anos, abria-se o edital para inscrição dos professores interessados em desenvolver atividades nas Oficinas Curriculares, como indicado pelas Resoluções do Projeto. Assim, mesmo que o professor já trabalhasse com alguma oficina na escola, ele deveria escrever um Projeto sobre o que pretendia desenvolver na oficina escolhida durante o ano letivo e entregá-lo à equipe gestora, que poderia receber, também, projetos de professores interessados de outras unidades de ensino. Com os Projetos e currículos em mãos, a equipe gestora tinha a função de escolher aqueles professores que possuísem o melhor perfil para cada oficina, bem como analisar o projeto proposto.

No edital tem as oficinas. Então eles escolhem, tem até um roteiro de como preparar esse projetinho né? Com essas perguntas: Por que escolheu? Como vai trabalhar? Quais são os objetivos, metodologia, avaliação? E aí ele [professor] entrega para a diretora da escola. E a única diferença de uma atribuição de aula comum com a atribuição do projeto é que esse professor que vai trabalhar na Oficina Curricular não é atribuído a ele aquela oficina por pontuação, como acontece no Estado, é por perfil. Não adianta ele querer vir fazer Educação Financeira se ele tem dificuldade em matemática, não adianta ele querer vir dar Arte se ele não tem perfil pra Arte e, muito menos nesse caso, a formação específica de Arte, ou Educação Física, que são as duas oficinas que tem que ter a formação específica dessa área. Então, nós entrevistamos esse professor. O que é comum acontecer nas escolas de tempo integral de um ano para o outro? Já conhece o colega, deu certo, repete aquele colega. Mas está aberto para que todos que estão habilitados possam entregar esses projetos (Entrevista com a Professora Coordenadora em 22 out. 2015).

Em entrevista, as Representantes da SEE/SP afirmaram que o acompanhamento do Projeto Escola de Tempo Integral era realizado através das notas recebidas no SARESP e em reuniões com os Supervisores de Ensino de cada escola, reafirmando a extrema valorização dos resultados finais das avaliações externas para qualificação, ou não, do trabalho realizado nas escolas.

As professoras responsáveis pelas disciplinas da Base Nacional Comum das turmas de 1º ao 5º ano eram habilitadas em Pedagogia. As professoras de Artes e Educação Física do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental eram habilitadas em suas respectivas áreas de atuação, assim como os professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Já com relação aos professores das Oficinas Curriculares, alguns eram especialistas em suas áreas e outros possuíam formação em Pedagogia. Os professores das Oficinas Orientação de Estudos, Hora da Leitura, Experiências Matemáticas e Educação Financeira/Educação Fiscal eram pedagogos, os professores de Produção de Texto e Língua Estrangeira Moderna (Inglês) eram formados em Letras, o professor de Atividades Artísticas era habilitado em Artes e a professora de Atividades Esportivas e Motoras era formada em Educação Física. Destes professores, apenas 4 (quatro) trabalhavam nesta mesma escola no período da manhã, ou seja, trabalhavam durante os dois períodos, em dois cargos diferentes.

Os professores que compunham o corpo docente da escola, na sua maioria, trabalhavam lá há mais de 5 (cinco) anos e não eram professores efetivos, eram professores contratados pela rede estadual de ensino. Dos 30 professores que trabalhavam com as turmas do Ensino Fundamental, 6 eram efetivos, 13 eram “categoria O” (contratados sem estabilidade) e 11 eram “categoria F” (contratados com estabilidade). Dos 3 professores readaptados que trabalhavam na escola, 2 eram efetivos e um era “categoria F”, a Professora Coordenadora tinha cargo efetivo, bem como a diretora. Já a professora mediadora era “categoria F”. Isso trazia incertezas com relação à garantia, ou não, da vaga de trabalho de alguns professores para o próximo ano, prejudicando o trabalho da equipe docente.

Neste ano, os professores da rede estadual de São Paulo se mobilizaram em um longo período de greve, que chegou a durar cerca de três meses - considerada uma das mais longas pelo sindicato da categoria - pela defesa da escola pública de qualidade e por melhores condições de trabalho e aumento salarial, no entanto, poucos professores da escola pesquisada aderiram à greve e aqueles que estavam trabalhando normalmente supriam “a falta” do outro colega que estava participando do movimento de greve. Percebia-se, pelos comentários na sala dos professores, que os professores que não participaram da greve estavam acudados e tensos devido ao seu contrato de trabalho, muitos não queriam correr o risco de “perder seu salário/emprego”, o que desmobilizava a categoria.

De modo geral, os professores gostavam do relacionamento que mantinham com a equipe gestora da escola, como na fala do Representante dos Professores no Conselho de Escola:

Eu acho que o diferencial dessa escola é que a equipe gestora é muito unida com os docentes. Então, tudo que nós precisamos, nós temos. É só falar: “- Olha, eu vou precisar disso!” Tudo bem, eles conseguem pra gente. Eles dão um jeito (Entrevista com o Representante dos Professores no Conselho de Escola em 08 set. 2015).

Entretanto, o grupo de professores parecia se dividir em pequenas “panelinhas”, ficando mais visível isso nos momentos em que o grupo todo estava reunido, como quando, em reuniões, alguém expunha sua opinião e logo era contraposto de maneira agressiva por um colega de trabalho.

Os professores, em sua maioria, estavam insatisfeitos com a escola onde trabalhavam e, principalmente, com sua profissão. Por muitas vezes, presenciou-se desabafos na sala dos professores. Eles queriam que a escola tivesse uma estrutura diferente (não tinha parque, não tinha lugar para as crianças descansarem), ressaltavam as dificuldades do trabalho dentro da escola, dos fragilizados contratos de trabalho, da grande falta de professores e suas consequências, tendo que juntar as salas para não ficar nenhuma turma sem professor, a falta de motivação, além da questão da violência nas relações entre professores e alunos e entre os próprios alunos.

A escola também tinha problemas com o seu quadro incompleto de professores. O professor da Oficina de Atividades Artísticas, por exemplo, só começou a trabalhar na escola no mês de abril de 2015, enquanto isso, os professores se revezavam para cumprir as “aulas vagas”. Após as férias de julho, este professor saiu da escola e, em agosto, outra professora assumiu o cargo. A professora da Oficina Atividades Esportivas e Motoras teve um grave problema de saúde e precisou afastar-se de seu cargo de junho até o final do ano letivo. Nenhum professor foi contratado para assumir suas aulas. Novamente, os professores da escola se revezaram para não deixar as crianças sem a oficina.

Outro desfalque na equipe escolar aconteceu em agosto, quando a diretora da escola transferiu-se para outra escola participante do Projeto, assumindo, temporariamente, a vice-diretora da escola. Na reunião de planejamento do dia 22 de agosto, a Supervisora de Ensino da escola destacou o trabalho realizado pela diretora que havia saído e de sua importância nos avanços alcançados nos últimos 5 (cinco) anos, como, por exemplo, o alcance das metas do IDESP.

Em maio de 2015, teve atribuição de aulas para os professores aprovados no concurso realizado no início do ano. Segundo os professores, as escolas que ainda tinham vagas, ou seja, aquelas menos escolhidas pelos candidatos, eram a escola pesquisada e escolas da Zona Leste de São Paulo. Isso era visto, pelos professores, como um fato negativo, pois a escola não era escolhida, “era o que sobrava”.

O grande número de falta de professores durante o primeiro semestre de 2015 também foi pauta da fala da Supervisora de Ensino durante a reunião do dia 22 de agosto. Segundo ela, os professores tinham direito a algumas faltas durante o ano letivo, entretanto, precisava haver maior comprometimento dos profissionais, avisando a escola, por exemplo, em caso de possível falta, para que a escola se organizasse para melhor atendimento dos alunos. Vale ressaltar que a escola não contava com professores eventuais, que ficam na escola para cobrir faltas de professores. Assim, quando faltava algum professor, ficava a cargo da equipe gestora conversar com os professores para substituir seu colega de trabalho ou mesmo para dividir a turma do professor que faltou em outras salas, como foi possível verificar, com frequência, durante a pesquisa de campo e como observado na fala da Professora de Classe do 3º ano A: “Eu que estou cobrindo a falta pra ajudar mesmo, porque não tem professor, não tem” (Entrevista com a Professora de Classe do 3º ano A em 29 set. 2015).

#### **9.4. Proposta pedagógica**

Pela manhã, as crianças, na maior parte do tempo, faziam atividades relacionadas à Língua Portuguesa e Matemática, já que eram as disciplinas que possuíam a maior carga horária na Matriz Curricular. Assim, utilizavam livros do Programa Ler e Escrever e do Projeto EMAI, voltados para o trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental, além de outro livro didático de Matemática. As crianças também possuíam livros didáticos de Ciências, História e Geografia, estes utilizados com menor frequência.

As crianças também usavam, constantemente, os cadernos. Elas tinham um caderno para o período da manhã, utilizado pela Professora de Classe, e outro caderno para a tarde, utilizado pelos professores das Oficinas Curriculares. Este caderno era dividido para cada uma das oficinas; apenas a professora da Oficina Hora da Leitura não o utilizava, pois as crianças faziam atividades em folhas avulsas em sua oficina, mas sua intenção era que tivessem um caderno só para a Oficina Hora da Leitura, o que não foi possível, já que a escola não disponibilizou verbas para compra dos cadernos. As crianças também tinham um caderno de caligrafia, no qual a Professora de Classe utilizava para “treinar” a escrita com as crianças.

Durante a pesquisa de campo, foram observados alguns cadernos de alunos, a fim de conhecer um pouco sobre os conteúdos estudados em cada aula/oficina através dos registros. No caderno da manhã, foram observadas atividades de Português envolvendo letra cursiva, listas de nomes de cores, de pessoas, de objetos e de frutas, separação silábica, formação de

frases, cópia, reescrita e interpretação de textos, ditados, pontuação e ordem alfabética, dentre outros assuntos envolvendo a alfabetização. As atividades de Matemática envolviam a escrita de números, utilização do calendário, resolução de adições, subtrações, multiplicações e divisões, números antecessor e sucessor, ordem crescente e decrescente, números ímpares e pares, sistema monetário, atividades com Material Dourado, figuras geométricas espaciais, dentre outras. Observou-se que os conteúdos das disciplinas de Ciências, História e Geografia eram trabalhados de maneira “interdisciplinar”, como na escrita de fichas com as características de animais para Feira Cultural, ocorrida no mês de outubro, denotando certa desvalorização destas disciplinas no processo de aprendizagem das crianças.

*Professora de Classe do 3º ano A:* Nós temos aula de matemática, aula de português, temos os especialistas, artes e educação física. Temos ciências, história e geografia. Então, a gente vai integrando, às vezes, com um texto de português a gente integra tudo. Integra ciências naquele texto, integra geografia, não no mesmo dia, naquela semana, com aquele texto, dá pra trabalhar todas as disciplinas.

*Pesquisadora:* Então não tem uma aula específica de ciências, uma aula específica de história, outra de geografia?

*Professora de Classe do 3º ano A:* Não. Até que tem, se você quiser fazer assim, até que tem. Mas a orientação é você, de um conteúdo, trabalhar todas as outras disciplinas (Entrevista com a Professora de Classe do 3º ano A em 29 set. 2015).

Segundo a Professora de Classe do 3º ano A, o Programa Ler e Escrever deveria ser usado e o planejamento semanal deveria ser cumprido, dessa forma, a rotina era planejada tendo em vista o Programa Ler e Escrever, sendo seguida pelos professores da escola: “A gente tem uma rotina. Essa rotina, depois que foi implantado o Ler e Escrever na rede, a gente tem essa rotina, essa rotina é necessária, tem que ser usada. A gente tenta fazer o possível pra não sair da rotina” (Entrevista com a Professora de Classe do 3º ano A em 29 set. 2015)

Para aqueles alunos que não conseguiam acompanhar as atividades realizadas pelo grupo, eram elaboradas outras atividades, além do reforço escolar. Em entrevista, a professora da Oficina Hora da Leitura afirmou que havia um trabalho permanente com relação à alfabetização, tanto dos professores, quanto dos parceiros da escola.

Nós temos parceiros e temos professor para dar reforço. Quer dizer, a gente coloca esses alunos, tenta colocar o máximo possível de ajuda para esses alunos que têm muita dificuldade, na recuperação paralela, na parceira que tem, alunos que têm muita dificuldade, a gente encaminha, pede laudo pra saber o porquê aquele aluno tem aquele problema... (Entrevista com a Professora da Oficina Hora da Leitura em 22 set. 2015).

No período da tarde, as crianças também realizavam atividades em cadernos ou em livros e estas atividades também estavam voltadas ao processo de alfabetização, interpretação de textos e gramática, bem como aos conteúdos de Matemática. Assim, acabavam sendo um reforço do período da manhã, com conteúdos e atividades muito semelhantes aos trabalhados

pela Professora de Classe, raramente, tinham atividades mais interativas, como a realização de jogos. De acordo com a fala da professora da Oficina Experiências Matemáticas:

A gente está sempre interagindo com o professor da manhã e o da tarde... O que ele está ensinando e a tarde a gente faz uma complementação e ajuda os alunos. Não é igual de manhã, porque nem dá. Que a gente tem duas aulas, não dá tempo, mas a gente ajuda o professor (Entrevista com a Professora da Oficina Experiências Matemáticas em 15 set. 2015).

Ao consultar os cadernos das crianças, foi possível verificar alguns temas trabalhados nas diversas aulas e oficinas. Estes foram reunidos no Quadro 1, como se pode observar:

**Quadro 1 – Atividades realizadas nos cadernos das crianças do 3º ano A**

<b>Aulas / Oficinas</b>	<b>Atividades realizadas no caderno</b>
<i>Artes e Oficina Atividades Artísticas</i>	Atividades envolvendo os elementos de um desenho (concepção de ponto, linha, curva, vertical e horizontal), apresentação das cores quentes e frias, primárias e secundárias, desenhos com giz de cera sobre texturas diferentes, desenho de rostos, desenho sobre a Festa Junina e escrita de poema, bem como uma atividade de interpretação de texto.
<i>Oficina Orientação de Estudo</i>	Atividades envolvendo textos de diversos gêneros (anúncio, receita, texto informativo, poemas), bem como atividades de interpretação e gramática.
<i>Oficina Atividades Esportivas e Motoras</i>	Atividades de escrita sobre as regras de jogos.
<i>Oficina Língua Estrangeira Moderna</i>	Textos em inglês seguidos de ilustrações e textos em inglês seguidos de tradução no português.
<i>Oficina Produção de Texto</i>	Atividades envolvendo textos, seguidos de interpretação, e atividades de gramática e ortografia.
<i>Oficina Educação Financeira</i>	Atividades envolvendo problemas matemáticos de ordem financeira (quantidade e sistema monetário), contas de adição e texto sobre a temática financeira e outro sobre a água (conscientização para o bom uso da água).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações da pesquisa de campo.

A partir das observações, foi possível verificar a grande ênfase dada aos conteúdos relacionados à alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, os quais eram desenvolvidos tanto nas aulas da Base Nacional Comum quanto nas Oficinas Curriculares. Fato que distinguia das falas das Representantes da SEE/SP.

Quando perguntada, durante a entrevista, sobre as Oficinas Curriculares, a Representante 1 da SEE/SP afirmou que elas propunham uma diversidade temática nas 4 áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos e Matemática). A Representante 2 da SEE/SP, elucidou que as oficinas deveriam ser atividades diferenciadas, dinâmicas, participativas, criativa, de natureza prática. Segundo ela, na oficina

“não dá pra ficar sentado olhando para o professor” devendo-se usar todos os espaços da escola e do seu entorno para que isso fosse realizado.

Quando a gente pensou na oficina, a gente pensou em algo, quer dizer, hoje eu nem sei, hoje a gente poderia até voltar pra trás, a gente já avançou tanto... É algo assim, que fosse diferenciado, que fosse uma atividade, uma aula com uma atividade diferenciada, dinâmica, de participação dos meninos. [...] Mais prática, mais criativa, mais participativa. Porque na verdade o que a gente pensou, a gente pensou assim: Se o menino fica 7 ou 8 horas, não me lembro o período que ele ficava na escola, não dá pra ficar sentado olhando para o professor lá na frente, às vezes nem dá conta de ficar as 4 horas, imagina as restantes. Então, vamos ver se a gente dá um dinamismo pra isso, se ele participa mais, se ele se interessa, se a coisa é criativa, são atividades mais dinâmicas, coisa assim. [...] A orientação era pra usar todos os espaços da escola, inclusive espaços entorno da escola. Fazer uma atividade, por exemplo, na biblioteca disponível do município. (Entrevista com a Representante 2 da SEE/SP em 28 out. 2015).

Já os professores entrevistados, enfatizaram o papel das Oficinas Curriculares como um apoio/complemento da Base Nacional Comum. Segundo o Representante dos Professores no Conselho de Escola, as Oficinas tentavam atrelar seu conteúdo aos do currículo da manhã. Assim como a Professora Coordenadora, que afirmou que a oficina deveria colaborar com o currículo, com o Programa Ler e Escrever, que norteava as atividades do 1º ao 5º ano, e também auxiliar na melhoria dos resultados da AAP. O mesmo assegurou a Supervisora de Ensino na reunião de planejamento do dia 22 de agosto, na qual relatou que as oficinas precisavam trabalhar com o repertório dos alunos, com atividades que poderiam ajudar na AAP.

Geralmente, tentamos com o currículo da sala, com o currículo do ano específico, as oficinas tentam atrelar o seu conteúdo com o do currículo. Então, um exemplo da disciplina de Produção de Texto, a oficina que eu leciono aqui. Eu procuro ver o que a professora do currículo trabalha com eles [alunos], onde eles estão, quais são as dúvidas e eu faço um reforço com eles à tarde em português, na Produção de Texto. Então, nós estudamos gêneros textuais, nós na verdade revisamos, porque eles já veem com a professora do currículo. Gêneros textuais, como construir esses gêneros, leitura, interpretação. Então tudo isso, nós procuramos atrelar ao currículo (Entrevista com o Representante dos Professores no Conselho de Escola em 08 set. 2015).

O currículo existe, os projetos da ATPC existem, cabe a cada oficina verificar, dentro da sua oficina, o que é que eu posso contemplar e colaborar com o currículo. É esse o trabalho, é articulado. Não adianta ele [professor da oficina] trabalhar dentro de Produção de Texto, coisas que não tem nada a ver com o currículo do Ler e Escrever. A proposta é trabalhar produção de texto e oficina, produção de textos com texto que está ligado ao currículo do Ler e Escrever, no caso da língua portuguesa (Entrevista com a Professora Coordenadora em 22 out. 2015).

Apesar disso, os professores concordavam que a oficina, diferentemente de uma aula, deveria ter um caráter prático e mais lúdico.

Olha... Eu, como trabalho nos dois períodos, eu procuro diferenciar bastante. Porque de manhã, você tem que seguir o currículo. Você tem que atribuir nota. A oficina também atribui, mas é de outra maneira... Mas, nessa escola em especial, a meu ver,

como as crianças tem muita dificuldade de aprendizagem, eu acho que a oficina tem que contribuir um pouco com o professor da manhã e assim, compartilhar, lógico, que de outra maneira, mais lúdica, pra ajudar ele de manhã (Entrevista com a Professora da Oficina Hora da Leitura em 22 set. 2015).

A diferença entre a aula e a Oficina é a ludicidade. À tarde, eles [professores] têm mais liberdade com a ludicidade, com a brincadeira, então eles [alunos] acham que estão brincando, mas na verdade estão aprendendo. E de manhã é algo mais sistemático, é mais sistematizado. [...] Mais jogos, mais a vivência daquele conteúdo. Então, um exemplo prático: está trabalhando pela manhã multiplicação, enquanto o professor da manhã vai sistematizar mesmo a multiplicação, o sentido, à tarde vamos brincar com esses jogos. Vamos fazer um bingo de multiplicação, um exemplo. Então, o lúdico é a evidência das Oficinas Curriculares (Entrevista com a Professora Coordenadora em 22 out. 2015).

No entanto, afirmaram que as oficinas estavam funcionando como aulas e atribuíram isso à falta de espaço para realização de atividades e à falta de professores com formação diferenciada. Segundo a Professora da Oficina Experiências Matemáticas, suas oficinas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental eram mais lúdicas, mas as do 3º ano tinham mais tarefas escritas, explicitando, também, que os planejamentos das aulas e das oficinas eram muito parecidos.

Então, a oficina deveria ser como eu te falei... Não ser assim, escrever... Mas acaba sendo por não ter espaço. Não tem professores que tem formação, por exemplo, de teatro, música. [...] No 1º ano, eu trabalho muito com jogos, no 2º ano também. Através dos jogos eles aprendem matemática. E não fica tão cansativo como de manhã, de escrever. Agora, já o 3º ano, tem mais pra escrever. E tem aulas também que a gente dá jogos, não é? Diversifica. Não é todo dia a mesma coisa. Tem jogos, tem aula e a gente vai ajudando o professor da manhã. É um reforço com o período da manhã, mas o planejamento é quase igual. A gente faz o planejamento juntas duas vezes por ano. É no início e no meio do ano. Em julho a gente fez também o replanejamento. (Entrevista com a Professora da Oficina Experiências Matemáticas em 15 set. 2015).

Eu vejo que essa proposta de escola de período integral não deveria ser desse jeito. Eu acho que deveria ter ambientes separados, mas é isso que a escola oferece. E pra resgatar assim, pelo menos, a gente chegar ao final do ano, ter um número maior de alunos alfabetizados, aluno que lê, aluno que entende o que ele lê, eu acho que nisso a oficina contribui bastante, pelo menos nesta escola, porque é o que nós temos aqui. Não temos um ambiente, espaço suficiente pra outras coisas, o que nós temos que fazer, à tarde mudar, maneira de sentar, várias coisas pra poder ajudar as crianças e ajudar o professor da manhã (Entrevista com a Professora da Oficina Hora da Leitura em 22 set. 2015).

Na verdade, a aula... Que nem, o currículo que a gente trabalha de manhã, a gente trabalha muito a leitura escrita. Trabalha muito roda de conversa, roda de leitura, biblioteca e as oficinas seria colocar esse assunto em prática. Colocar, vamos dizer assim, a mão na massa mesmo. Que a gente tem que trabalhar integrado, o currículo com a oficina. E trabalhar a oficina, colocar em prática, essa leitura que foi feita de manhã, colocar em prática à tarde. Vamos dizer assim, no concreto, com teatro e em salas ambientes, com filme. É essa a diferença do currículo com oficina. Oficina trabalha o concreto mesmo. [...] A gente vê um pouco de dificuldade por falta de professor e vimos também um pouco de dificuldade por conta de espaço físico. [...] Uma sala onde a gente poderia estar montando com telão, com vídeo pra estar passando, fazendo uma aula diversificada, a oficina usando pra fazer uma aula

diversificada, a gente não tem essa sala pra fazer isso, não tem um espaço físico (Entrevista com a Professora de Classe do 3º ano A em 29 set. 2015).

O Representante dos Professores no Conselho de Escola mostrou-se contra as oficinas funcionarem como as aulas normais.

Eu acho que a ideia de escola em tempo integral ótima, desde que invista nessa ideia. Não simplesmente colocar um professor, não dá um material pra ele trabalhar, ou falar que a escola é de tempo integral pra criança ficar na escola enquanto o pai e a mãe trabalha. Eu sou contra as oficinas acontecerem dentro da sala de aula no modelo tradicional. Eu acredito que o governo deveria dar estrutura para todas as escolas de tempo integral para que as oficinas, realmente, fossem oficinas e não uma extensão da sala de aula. [...] Então, Produção de Texto, por que não trabalhar um texto teatral, uma dramatização e uma apresentação para as outras salas? Linguagens Artísticas, ter um material legal pra poder trabalhar artes. Matemática poder trabalhar de outra forma. [...] Eu vejo a escola de tempo integral, esse modelo, como uma extensão, simplesmente uma extensão do currículo (Entrevista com o Representante dos Professores no Conselho de Escola em 08 set. 2015).

Durante a pesquisa de campo foram acompanhadas aulas e oficinas, e algumas de suas atividades foram resumidas no Quadro 2, afirmando o caráter pouco lúdico de aulas e oficinas e a valorização da alfabetização.

**Quadro 2 – Atividades acompanhadas durante as observações realizadas no 3º ano A**

Aulas / Oficinas	Atividades acompanhadas
<i>Oficina Experiências Matemáticas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades no livro didático (escrita de números por extenso, ordem crescente de números, análise de gráfico, sucessor/antecessor, par/ímpar, números ordinais, números até 100, números no cotidiano e calendário).</li> <li>- Atividade na lousa (adição e subtração com troca usando o quadro de ordens e representação de números utilizando o Material Dourado).</li> <li>- Trabalho com os kits de Material Dourado. As crianças receberam algumas peças do Material Dourado e a professora colocou alguns números na lousa para que elas representassem, depois registraram no caderno.</li> <li>- Jogo com os bambolês (Proposta do curso Mathema). A turma do 4º ano B também foi para sala participar. As professoras das turmas colocaram 4 bambolês no chão e dentro dos bambolês escreveram alguns números (100, 50, 20 e 10). Algumas crianças foram divididas em 3 grupos e cada grupo tinha que arremessar um objeto dentro dos bambolês em sua vez de jogar. Ganhava o grupo que atingisse 300 pontos primeiro.</li> <li>- Confecção de balões de papel para a Festa Junina.</li> <li>- Atividade no caderno (sucessor e antecessor, adições e subtrações no quadro de ordens com centenas, multiplicações de dezenas).</li> </ul>

<i>Oficina Hora da Leitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de histórias, retomada oral e reescrita coletiva na lousa, com posterior cópia no caderno.</li> <li>- Leitura e interpretação de texto</li> <li>- Ditados</li> <li>- Atividade de caça-palavras.</li> </ul>
<i>Oficina Atividades Esportivas e Motoras</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação do nome e de palavras com letras móveis</li> <li>- Cópia de textos do livro Ler e Escrever sobre alguns tipos de jogos no caderno.</li> <li>- Jogo de varetas e cópia das regras do jogo, marcar os pontos e realizar a soma no caderno.</li> <li>- Jogo de xadrez.</li> <li>- Utilizaram a quadra para realização de atividade. As crianças tinham que passar por obstáculos batendo a bola no chão até chegar à cesta de basquete e arremessar a bola. Depois, jogaram queimada e, por último, fizeram alongamento.</li> </ul>
<i>Oficina Atividades Artísticas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de um poema e desenho sobre a história.</li> <li>- Leitura de história, retomada oral e desenho.</li> <li>- Dinâmica na qual jogavam uma bolinha para o amigo e falavam o nome dele.</li> <li>- Desenhos temáticos (Água, Festa Junina, Dia dos Pais).</li> <li>- Cópia de texto no caderno de desenho sobre cidadania.</li> <li>- Recorte de triângulos e bandeirinhas para Festa Junina.</li> </ul>
<i>Período da Manhã (Base Nacional Comum)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cópia da rotina da lousa no caderno.</li> <li>- Atividade no livro do Projeto EMAI (ler e interpretar os dados da tabela, adição e subtração).</li> <li>- Caderno de Matemática (subtrações com troca no quadro de ordens, adições).</li> <li>- Texto sobre baleias para ler e grifar partes importantes e depois copiar as informações no caderno.</li> <li>- Atividade no livro de Matemática (multiplicação).</li> </ul> <p><i>Aulas de Artes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de poema e representação da história através de desenhos ou escrita.</li> <li>- Desenho livre.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das observações da pesquisa de campo.

As dinâmicas das atividades variavam de acordo com as aulas, as oficinas e os professores. Algumas vezes, as crianças faziam as atividades com autonomia e depois o professor fazia correção coletiva na lousa, outras vezes, a correção era individual, assim que a criança terminasse a atividade, mostrava para o professor. Outras vezes, ainda, as crianças participavam da correção, resolvendo os exercícios na lousa, principalmente em atividades de Matemática. A disciplina de Matemática era a mais apreciada pelas crianças. Nas entrevistas, elas disseram gostar de Matemática e da professora da Oficina de Experiências Matemáticas, pois ela era “legal” e “divertida” e realizavam atividades envolvendo jogos nas aulas. Certa vez, nesta mesma oficina, ao ver que a professora propôs exercícios de adição e subtração

com centena na lousa, uma criança gritou: “Oba! Também tem centena!”, demonstrando entusiasmo com a atividade. Apesar de não ter sido uma atividade de caráter lúdico, percebia-se que as crianças estavam muito interessadas, pois, recentemente, haviam “aprendido” sobre as centenas.

Durante as aulas e oficinas, por muitas vezes, os professores circulavam entre as crianças fazendo as intervenções necessárias, ajudavam e tiravam dúvidas. Algumas professoras aproveitavam este momento para dar um carinho e elogiar a atitude de algumas crianças, dando um reforço positivo de seu desempenho.

As crianças levavam atividades para fazer em casa, mas isso não acontecia toda semana. Segundo pai entrevistado, a professora do período da manhã não passava muitas atividades para fazer em casa, visto a quantidade de atividades que as crianças já realizavam na escola, demonstrando-se satisfeito com essa dinâmica: “A professora falou que não passa muito [atividade para casa], porque ele [filho] já fica muito tempo na escola, devido a ele chegar cansado, porque eles [alunos] fazem muita atividade aqui em sala” (Entrevista com o Responsável 5 em 18 set. 2015).

No dia 22 de setembro a contadora de histórias, contratada através das verbas do Programa Mais Educação, foi até a turma do 3º ano A. A contadora chegou à sala e começou a preparar o espaço para apresentar a história. A história era bem interativa e a contadora gostava da participação das crianças. Os personagens eram construídos pela própria contadora utilizando materiais simples, como esponja de aço para fazer os animais. Ao finalizar, chamou algumas crianças para recontar a história. Antes de começarem, a contadora deu dicas de como manipular os materiais e de entonação de voz. As crianças adoravam quando a contadora ia para a sala delas. No entanto, isso não acontecia com frequência, pois ela ia à escola uma vez por semana e contava histórias para todas as turmas, do 1º ao 5º ano.

Percebeu-se também, durante a pesquisa de campo, o grande número de faltas dos professores. Por conta disso, e por não contar com professor eventual para substituir as aulas, foi possível observar a dinâmica da escola para suprir tal deficiência: algumas vezes, professores da manhã, com disponibilidade de horário, eram chamados para substituições no período da tarde. Caso isso não fosse possível, juntavam-se as salas. Assim, crianças da turma eram divididas em outras classes, o que prejudicava os professores em suas aulas e oficinas, tendo que readequar seu planejamento para “dar conta” das duas turmas na sala de aula. Como no dia 13 de março, no qual a professora expôs que havia planejado xadrez e dominó para jogar com as crianças, mas, como a turma do 4º ano estava na sala e a quantidade de

alunos havia aumentado, teve que mudar a proposta e resolveu fazer uma atividade de cópia de texto sobre jogos.

Outro fato verificado foi: quando um professor substituíu o professor da oficina, nem sempre realizava atividades com conteúdos relacionados à oficina que estava substituindo, as atividades relacionadas à alfabetização prevaleciam. A professora da Oficina Atividades Esportivas e Motoras sofreu de um grave problema de saúde no mês de junho e ficou de licença até o final do ano letivo, enquanto isso, para cumprir as aulas, algumas professoras se revezavam para substituir a professora, as oficinas eram realizadas, na maioria das vezes, em sala de aula, mesmo estando a quadra poliesportiva disponível para o uso.

Na escola, a avaliação das Oficinas Curriculares era realizada, de acordo com a Professora Coordenadora e a Professora da Oficina Experiências Matemáticas, por meio de registros, envolvimento e desempenho dos alunos, atribuindo notas e faltas no bimestre, no entanto, esta nota não interferia na avaliação geral do aluno, ou seja, não interferia na aprovação, nem reprovação: “A gente dá nota, mas é como se não desse. Só o que é válido é o de classe, da oficina não vale. Nem prejudica e nem ajuda, porque a nossa nota nem aparece no boletim” (Entrevista com a Professora da Oficina Experiências Matemática em 15 set. 2015) e

Eles [professores das Oficinas Curriculares] participam do Conselho de Classe. Então, eles também fazem a avaliação contínua. Cabe a esse aluno enquanto participação, não tem prova, mas é enquanto participação, enquanto registros, enquanto envolvimento, enquanto bom desempenho ou não. É esse o tipo de avaliação que eles observam. É atribuído nota e falta, como no currículo, mas não é algo que vá reprovar esse aluno. O que reprova ou não, é o currículo da Base Nacional Comum (Entrevista com a Professora Coordenadora em 22 out. 2015).

Pelo observado na pesquisa de campo, esta dinâmica de avaliação prejudicava o trabalho dos professores das Oficinas ao mesmo tempo que os inferiorizava, uma vez que suas atividades eram, claramente, vistas como de menor importância e servia, apenas, ao complemento das atividades do período da manhã, estas significativas para a aprendizagem das crianças.

Durante a entrevista, uma menina do 3º ano A declarou que na Oficina Produção de Texto ela e seus colegas escreviam muito e que sua mão chegava a doer por ficar escrevendo. Outra menina também afirmou não gostar da Oficina Educação Financeira por não fazer atividades diferentes e todas elas serem na lousa. Corroborando com isso, em reunião de planejamento do dia 22 de agosto, algumas professoras disseram discordar das atitudes de alguns professores das oficinas, que, de acordo com elas, só faziam cópias da lousa.

*Pesquisadora:* Qual é a aula/oficina que você menos gosta?

*Criança 3:* Educação financeira.

*Pesquisadora:* Por quê?

*Criança 3:* Eu não odeio, é que eu não gosto, porque a gente só fez uma lição diferente um dia, porque o resto era tudo na lousa, então eu não gosto.

*Pesquisadora:* E o que vocês fazem na lousa na Oficina Educação Financeira?

*Criança 3:* Ah... Ela [professora] passa um monte de coisa, a gente tem que copiar (Entrevista com a Criança 3 em 10 set. 2015).

*Pesquisadora:* Tem alguma aula ou oficina que você não gosta muito? Que você gosta pouco?

*Criança 4:* Orientação de Estudo e Educação Financeira.

*Pesquisadora:* E por quê você não gosta?

*Criança 4:* Porque é a mesma coisa todos os dias... Ela [professora da Oficina Educação Financeira] fica passando um negócio de continhas, toda hora continha. Me irrita (Entrevista com a Criança 4 em 10 set. 2015).

*Pesquisadora:* Por que você não gosta de Produção de Texto?

*Criança 10:* Porque dói a mão ficar fazendo, toda hora, texto (Entrevista com a Criança 10 em 15 set. 2015).

Durante as atividades da manhã e no início da tarde, algumas crianças eram chamadas a participar das aulas de reforço. A escola contava com o reforço oferecido pela Associação Parceiros da Educação, chamado PREPARE, e outro realizado por uma professora readaptada da escola. Algumas crianças participavam somente do reforço oferecido pela parceria, outras somente daquele oferecido pela própria escola, outros, ainda, frequentavam os dois reforços. No reforço oferecido pela Associação Parceiros da Educação, as crianças eram divididas em três grupos diferentes: um de alfabetização, outro de produção de texto e outro de aperfeiçoamento. Em cada grupo havia, em média, 12 alunos de anos escolares diferentes (a partir do 3º ano), escolhidos através de uma prova realizada com os alunos da escola e elaborada pela empresa parceira. O reforço era realizado por meio de apostilas, padronizando as atividades a serem realizadas por crianças com dificuldades, necessidades e idades muito diferentes. No reforço oferecido pela escola, a professora readaptada utilizava um espaço da sala de jogos e materiais pedagógicos (Fotografia 17) para realizar atividades com seus alunos do 2º ao 6º ano do Ensino Fundamental. Segundo conversa informal com esta professora no dia 11 de setembro, as crianças que participavam do reforço eram crianças com muitas dificuldades em sua alfabetização e eram indicadas pelas próprias professoras de classe. Esta professora trabalhava com grupos pequenos de crianças (em média 3 crianças) e não utilizava livros, nem apostilas, usava materiais como letras móveis e alguns jogos voltados para alfabetização, além de recortes de revistas e jornais, também planejava atividades em folhas, que eram guardadas depois de realizadas em uma pasta individual por aluno. As crianças que participavam do reforço eram retiradas das atividades da sala de aula e retornavam

posteriormente, o que prejudicava sua participação e envolvimento nas atividades realizadas em sala de aula, além de expor as crianças com dificuldade para o restante do grupo.



*Fotografia 17:* Espaço utilizado pela professora para realização do reforço oferecido pela escola

De modo geral, durante as atividades, parte das crianças mostrava-se atenta às orientações dos professores e realizava as atividades com empenho, outras crianças, demonstravam desinteresse/desânimo ao fazê-las, outras, ainda, não as faziam, resistiam não cumprindo as ordens dos professores, conversando com os amigos, brincando com os materiais escolares ou mesmo dormindo. Nem todas as crianças da sala sabiam ler e escrever alfabeticamente e percebiam-se muitas dúvidas das crianças durante as atividades, algumas não as faziam, apenas copiavam as respostas de colegas ou copiavam a correção da lousa, seja por terem dificuldades, e a professora não conseguir ajudar à muitos ao mesmo tempo, ou por falta de motivação e mesmo por cansaço. Durante o período da tarde, algumas crianças dormiam. Havia uma criança (um menino), em especial, que dormiu em grande parte das oficinas acompanhadas. Esta criança frequentava os dois reforços oferecidos pela escola, fazia atividades diferentes das propostas para as outras crianças da turma e não escrevia em letra cursiva, o que acabou por desestimular sua participação nas aulas e oficinas. Outra criança (também um menino), nunca participou das atividades propostas pelos professores da manhã e da tarde, sempre ficava isolado numa carteira no fundo da sala de aula, os professores diziam

que já havia conversado com os responsáveis, mas que ainda não haviam recebido retorno. Dessa forma, os professores acabavam marginalizando esta criança, que não era mais chamada à participar das atividades.

O Plano de Gestão (2015-2018) apresentava alguns projetos curriculares voltados para leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estes envolviam o uso da biblioteca e da sala de informática para pesquisas, a criação de hábitos de leitura, a realização de recuperação das crianças com dificuldades no processo de alfabetização, a elaboração de jornal da escola, bem como destacava os projetos realizados em parceria com a DRE, tais como o Programa Ler e Escrever, o Projeto EMAI e o Programa Mais Educação. Neste Plano também se previa projeto sobre prevenção do uso de drogas e violência, com apoio do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD)<sup>28</sup>, outro que envolvia aulas teóricas e práticas com professor de música e participação em banda de fanfarra, Projeto Assembleia Escolar, que visava promover a participação dos alunos de 1º ao 9º ano nas decisões da escola, além do Projeto “Inspetor Mirim”, no qual alunos seriam colocados na posição de colaboradores dos inspetores escolares, observando, advertindo verbalmente ou anotando nomes dos alunos que tivessem alguma manifestação agressiva durante o recreio, no entanto, o Plano de Gestão (2015-2018) não abordava, mais profundamente, questões sobre a violência e as agressões entre as crianças e os adolescentes na escola. Vale mencionar, também, que, durante o ano letivo de 2015, as crianças do 3º ano A não realizaram passeios ou visitas a lugares da cidade.

Segundo a Professora Coordenadora, a escola não possuía projetos diferentes dos encontrados em uma escola em tempo parcial, no entanto, os projetos desenvolvidos, geralmente, envolviam os professores da Base Nacional Comum e das Oficinas Curriculares.

No nosso PPP, nós temos alguns projetos que acabam enriquecendo a rotina da escola, por exemplo, PROERD, que é um programa da polícia militar que nem todas as escolas são contempladas. [...] Não tem nada, assim, que possa ser diferente. Não, não tem. Não tem nada, não. Agora, voltado para as oficinas, toda vez que nós temos que rever PPP, porque é de três em três anos, sempre modificamos algum projeto de acordo com a oficina ou até mesmo com algo que envolva a escola toda (Entrevista com a Professora Coordenadora em 22 out. 2015).

Para o trabalho com a alfabetização, a escola contava com recursos materiais, tais como os livros do Programa Ler e Escrever e do Projeto EMAI, jogos voltados para alfabetização, letras móveis e jogos de informática. A escola possuía Laboratório de

---

<sup>28</sup> O PROERD é um programa de educação preventiva ao uso de drogas, que tem por objetivo evitar que crianças e adolescentes iniciem o seu uso. Suas ações acontecem dentro de escolas e contam com o auxílio de policiais fardados e professores. Durante a pesquisa de campo, não foi possível acompanhar nenhuma de suas atividades. Site do programa: <[www.proerdbrasil.com.br](http://www.proerdbrasil.com.br)>. Acesso em: 01 abr. 2016.

Informática, que os alunos frequentavam uma vez por semana, e uma sala de jogos e materiais pedagógicos, onde esses materiais eram guardados para o uso coletivo.

Para aferição da aprendizagem dos alunos, a escola, além de suas avaliações internas, utilizou a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), elaborada pela SEE/SP para toda rede de ensino, de acordo com cada ano escolar, bem como os resultados do SARESP, SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA para análise dos resultados obtidos, que permearam os planos de aulas dos professores, “agindo sob as dificuldades” encontradas pelas crianças nos exames. As AAPs de Língua Portuguesa e de Matemática, como se pôde verificar, estavam bem elaboradas, no entanto, incluíam conteúdos, muitas vezes, não trabalhados em sala de aula. Assim, as professoras readequavam seus planejamentos tendo em vista os conteúdos cobrados, para que as crianças soubessem realizar as provas.

Em entrevista, a Professora Coordenadora destacou a importância do trabalho realizado nas Oficinas Curriculares para elevação dos resultados da AAP:

Dentro daqueles resultados da avaliação diagnóstica [AAP], o que é que o meu professor de oficina pode fazer para ajudar a elevar aquele resultado? Não é porque aquele resultado foi o currículo que fez [Professor da Base Nacional Comum] e eu não tenho nada a ver com isso, não. Então, nós fizemos alguns grupos, para analisar aquela habilidade que o aluno está com problema, aquela turma que está com problema, e, dentro da sua Oficina Curricular, o que o professor pode colaborar enquanto uma atividade prática? Então, esse é um estudo de escola integral que envolve as Oficinas Curriculares (Entrevista com a Professora Coordenadora em 22 out. 2015).

Durante a reunião de planejamento do dia 22 de agosto, os professores analisaram as questões nas quais as crianças de todos os anos do Ensino Fundamental haviam obtido maior número de erros e concluíram que algumas dificuldades persistiam ao longo dos anos, reforçando a necessidade de se garantir uma “boa base” de alguns conteúdos desde os primeiros anos desta etapa de ensino. Segundo a gestão, as orientações da AAP foram elaboradas tendo em vista os mesmos critérios do SARESP.

A Professora de Classe do 3º ano A afirmou que a ANA era uma prova simples e que as crianças já alfabetizadas a faziam tranquilamente, diferentemente das crianças não alfabetizadas, que tinham dificuldades. O SARESP, segundo ela, seria uma prova mais “puxada”, com interpretação de texto, envolvendo diversos gêneros textuais.

Aqueles alunos que são alfabéticos, que são alfabetizados já, vão muito bem na ANA. Agora, aqueles que têm dificuldade ainda cometem muitos erros, porque a prova da ANA é uma prova bem assim, vamos dizer assim, bem “light”, uma provinha bem simples, mas não é que nem o SARESP. O SARESP é mais puxado, dentro do nosso currículo, mas já é mais puxado. Mas a ANA não, já é uma provinha mais bem tranquila, que os alfabéticos tiram de letra. Agora, aqueles que têm dificuldade, ainda cometem erros (Entrevista com a Professora da Classe do 3º ano A em 29 set. 2015).

Segundo a Professora Coordenadora, em 2015, a escola aplicou simulados da ANA e da Prova Brasil para seus alunos para que fosse possível verificar a “evolução” dos alunos nessas provas.

Pedi pra elas [professoras] repetirem esta prova[da ANA], agora semana passada, a mesma prova que elas fizeram, nós tivemos a liberdade em reproduzi-las novamente. Pra quê? Pra ver se está havendo evolução da ação que nós fizemos lá no estudo com os professores. [...] A mesma prova, igualzinha. Nós fizemos a mesma, eu não obtive ainda a tabulação, elas estão calculando, pra verificar se está havendo uma progressão de mais acertos pra eu colocar as porcentagens das habilidades que tem aumentado ou não. [...] Vamos ter agora a Prova Brasil, que é o SAEB, eles [alunos] vão ter no período de 9 a 13 de novembro. Eles já fizeram o simulado, 5º ano só, fez o simulado online do governo e agora eles vão fazer a prova física (Entrevista com a Professora Coordenadora em 22 out. 2015).

Como se pôde notar nas entrevistas, havia uma preocupação por parte dos professores para que as metas estipuladas por essas provas fossem cumpridas.

A gente está vendo o avanço das crianças. Eu pelo menos, estou com 3º ano A, você já esteve na minha sala. No começo do ano, eu até fiquei meio assustada, porque eu tinha vários alunos com dificuldade e avançaram, reverteu, o quadro reverteu, está diferente. Ainda não está acompanhando aqueles melhores, mas já teve um grande avanço que fez com que a gente pensasse melhor na nossa profissão, na nossa missão (Entrevista com a Professora de Classe do 3º ano A em 29 set. 2015).

No entanto, o Representante dos Professores no Conselho de Escola trouxe um questionamento importante acerca das avaliações externas. Segundo ele, a escola não deveria preparar os alunos para realização de um exame, mas deveria propiciar o conhecimento que levariam para a vida.

Às vezes, eu vejo, não só no tempo integral, mas na escola parcial... Eu acho que as escolas, os professores se preocupam muito em preparar os alunos para o SARESP para eles fazerem as provas. É o que as escolas particulares também pecam... O aluno tem que fazer um vestibular pra entrar na faculdade... O conhecimento, eu sempre bato nessa tecla, o conhecimento, ele não é pra você simplesmente usar para entrar numa faculdade ou ir bem numa prova. A prova, muitas vezes, não prova nada. Então, às vezes, o aluno passa mal no SARESP e ele é um ótimo aluno, não consegue fazer um bom SARESP, aí por causa disso a escola é ruim, o professor é ruim, o aluno é ruim? Não. Então, esse fato de prepararmos os nossos alunos para provas não pode ser assim [...] Nós procuramos analisar também a vida desse aluno... O que ele vai levar para a vida dele? Porque o conhecimento é muito mais do que só uma prova. (Entrevista com Representante dos Professores no Conselho de Escola em 8 set. 2015).

No ano de 2015, as redes de ensino não aplicaram a ANA. Mas, de acordo com a ANA realizada em 2014, 40,5% das crianças do 3º ano da escola foram classificadas no nível 2 de Leitura, 47,7% no nível 4 de Escrita e, em Matemática, 30,8% foram classificadas no nível 4 (28% no nível 1 e 26% no nível 2).

Os níveis de alfabetização da ANA variam de 1 a 4 para Leitura e Matemática e 1 a 5 para Escrita. Em Leitura é considerado inadequado apenas o nível 1. Em Escrita, do nível 1 ao

3 é considerado que os alunos não aprenderam o esperado. Já, em Matemática, são considerados níveis insuficientes de aprendizado, os níveis 1 e 2. Seguindo estes parâmetros, a maioria dos alunos do 3º ano desta escola, em 2014, encontrava-se em nível adequado em Língua Portuguesa e Matemática, no entanto, havia muitas crianças classificadas em nível inadequado.

Com relação ao SARESP de 2014, 36% dos alunos do 3º ano da escola estavam no nível básico em Língua Portuguesa e 51,3% estavam abaixo do básico em Matemática. Segundo o documento do SARESP (SÃO PAULO, 2012, p. 2), os alunos classificados em nível básico “[...] demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente”. Já os alunos classificados em nível abaixo do básico “[...] demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram” (SÃO PAULO, 2012, p. 2). Assim, as crianças do 3º ano da escola, em 2014, encontravam-se, em sua maioria, nos níveis básico e abaixo do básico em Língua Portuguesa e Matemática, diferenciando-se, pois, da classificação proposta pela ANA.

No entanto, como indicava o próprio Plano de Gestão (2015-2018), as metas do IDESP 2014 para a escola foram alcançadas em 120% no 5º ano e 24,59% no 9º ano do Ensino Fundamental. Como registrado no Plano, a DRE estava satisfeita com o desempenho da escola no IDESP e elogiou o trabalho realizado pela equipe escolar. Conforme mencionado no planejamento de início de ano da escola, a Associação Parceiros da Educação também estipulava uma meta para a escola e esta era maior que a proposta no IDESP.

É importante destacar que, como aponta Silva (2008), a avaliação por meio desses exames tem sido considerada a avaliação da própria qualidade, ou não, da educação e/ou do ensino oferecido pelas escolas, estando, frequentemente, presentes em discursos na sociedade.

[...] a relevância que hoje se atribui à avaliação de desempenho reside no entendimento comum de que o que se avalia é a própria qualidade do ensino ou da educação, e é nesses termos que setores governamentais e outros segmentos representativos da sociedade costumam apresentá-la e eventualmente discuti-la (SILVA, 2008, p. 78).

Entretanto,

Determinar a qualidade do ensino por apenas parte de seus resultados na aprendizagem implica desconsiderar uma série de outras dimensões e nuances dessa atividade típica da prática escolar, reduzindo-a a um único aspecto. Nesses termos, uma avaliação da qualidade se converte em simples questão de *eficiência*, quando se supõe que uma determinada meta daquilo que se espera que tenha sido ensinado pode fornecer um índice de proficiência capaz de atestar o êxito ou fracasso (SILVA, 2008, p. 86, *grifos do autor*).

E, ainda, como ressaltado pela UNESCO (2008), existem diversas distorções dos resultados dos exames: o “reducionismo instrumental”, a “normativa enganosa” e o “reducionismo racionalista”.

[...] o *reducionismo instrumental*, que supõe a limitação da qualidade àqueles aspectos mensuráveis mediante provas padronizadas, esquecendo-se dos aprendizados de vital importância que dificilmente podem avaliar-se com esses instrumentos como, por exemplo, a criatividade, a resolução de conflitos ou o cuidado com o meio ambiente.

[...] a “*normativa enganosa*”, “consiste em atribuir às medições tal peso que o tipo de perguntas e os temas que propõem terminam por deslocar no imaginário e na prática dos educadores os objetivos mais gerais a que a educação se propôs no país; isto é, acaba-se valorizando somente aquilo que é objeto da avaliação.

[...] *reducionismo racionalista* que consiste em confundir os fenômenos com as explicações dos próprios fenômenos. O processo da aprendizagem por meio da interação entre o docente e os alunos e destes entre si, e o que cada um traz de conhecimento prévio faz com que o aprendizado seja único e não repetível em cada caso. As explicações sobre por que em níveis agregados se produzem ou não aprendizagens, derivam das avaliações de qualidade que consideram os fatores associados com ditas realizações. A distorção nesse caso é supor que, modificando-se positivamente os fatores estudados, se produzem de modo imediato e mecânico melhoras nas aprendizagens (UNESCO, 2008, p. 30).

Para alguns professores, a escola de tempo integral deveria melhorar o desempenho acadêmico das crianças, no entanto, acreditavam que isso não ocorria na escola pesquisada devido à falta de estrutura e orientações.

Olha, honestamente, eu não consigo... Eu acredito que eles tenham o mesmo desempenho que um aluno de escola parcial. É como eu disse, a escola de tempo integral, por ela ser de tempo integral, deveria mostrar até um desempenho melhor. Por isso que eu bato na tecla de ter realmente oficina, estudar música e outras coisas, porque o que o aluno estuda no currículo vai passar a ter mais sentido pra ele na parte da tarde, porque ele vai ver aquilo na prática. Então, fazendo mais sentido pra ele, de repente no SARESP, ele lembre da aula de música que ele viu alguma coisa de matemática, ou, então, na aula de teatro, ele viu alguma coisa que ele viu em português e está ali no SARESP em determinado gênero e que ele precisa avaliar, que ele consiga fazer uma avaliação melhor (Entrevista com Representante dos Professores no Conselho de Escola em 8 set. 2015).

Eu acho que não é só por causa das escolas de período integral, porque tem muitas escolas que não são de período integral e, aliás, o nível foi muito mais alto. Não é só porque é período integral. Mas, assim, eu acho que deveria ser mais, porque essa meta deveria ser maior, já que eles [alunos] passam o dia inteiro na escola. Então, eu acho que deveria ter sido mais. É que eu não vi todas as escolas de período integral. Agora, quando sai o resultado, sai de maneira geral. Ele [governo] sabe que tem escolas que a meta é bem maior e não é de período integral. (Entrevista com a Professora da Oficina Hora da Leitura em 22 set. 2015).

Para outros professores, a escola de tempo integral permitiria uma significativa melhora no rendimento das crianças e em suas notas nas avaliações externas: “Progride muito. A gente trabalha bastante na oficina né? Eu e as colegas, nós trabalhamos... Então, isso vem a favorecer a professora da manhã né? De currículo. Ajuda ela também né?” (Entrevista com a Professora da Oficina Experiências Matemáticas em 15 set. 2015) e

Eu acho que sim, porque eles querem mostrar que eles aprenderam, eles fazem muito isso. Tanto é que fazem 3 anos que a gente está batendo a meta, a gente está conseguindo, a meta que é proposta para a nossa escola do SARESP (Entrevista com a Professora de Classe do 3º ano A em 29 set. 2015).

Percebia-se, dessa forma, uma falta de consenso entre os professores sobre a melhoria do rendimento das crianças por estudarem numa escola de tempo integral. Para alguns, as crianças da escola pesquisada ficavam mais tempo expostas às atividades e conseguiam bons resultados nas avaliações externas, denotando bom rendimento escolar. Para outros, o aumento do rendimento escolar não era proporcional ao tempo de escola, já que muitas crianças de escolas de tempo parcial possuíam melhor rendimento que crianças de escolas de período integral, no entanto, acreditavam que, por ser uma escola de tempo integral, o desempenho delas deveria ser melhor.

Para a Representante 2 da SEE/SP, o tempo permitiria um trabalho mais focado nas necessidades de cada criança e atividades diferenciadas, que poderiam contribuir para qualidade de ensino.

Pensando do ponto de vista de proposta, a gente sempre afirma que, se o aluno ficar mais tempo na escola, melhora a aprendizagem dele. Eu sempre falo isso! Vê aí o PNL, o Plano Nacional de Educação que está batendo nessa tecla de estender o tempo. Agora, claro que surgem as dificuldades que a gente tem no sistema normalmente, né? Mas eu acho que há toda uma expectativa de estar o tempo todo na escola e há a oportunidade do professor fazer as intervenções adequadas quando ele apresenta uma dificuldade. [...] O tempo possibilita você ter um trabalho mais perto dos alunos e atividades diferenciadas. Não é só a extensão do tempo, porque, assim, o que esse tempo nos possibilita? O tempo possibilita, primeiro, você estar com um aluno ali, fazer atividades diferenciadas, sentar mais perto dele, porque o tempo possibilita isso (Entrevista com a Representante 2 da SEE/SP em 28 out. 2015).

Como melhoria da qualidade de ensino, o Plano de Gestão (2015-2018) também destacava a busca da redução dos índices de evasão e retenção, o aperfeiçoamento do trabalho da equipe da Direção, do corpo docente e do trabalho desenvolvido nas ATPC's.

Com relação aos índices de aprovação, retenção, evasão e transferência, a Tabela 15 mostra o resumo do ano letivo de 2014. Observa-se que, no ano de 2014, a escola aprovou 229 crianças, 4 (quatro) crianças do 3º ano e 2 (duas) crianças do 5º ano foram retidas, 15 crianças do 1º ao 5º ano se evadiram e 130, transferidas. Nota-se o grande número de crianças transferidas, 34% do total de crianças matriculadas na escola. Segundo conversas informais com as professoras, essa alta porcentagem devia-se ao fato de famílias mudarem-se com frequência de residência, matriculando seus filhos em escolas mais próximas de onde havia ido morar.

**Tabela 15 - Resumo do ano letivo de 2014 – Ensino Fundamental anos iniciais**

<b>Ano do Ensino Fundamental</b>	<b>Promovidos</b>	<b>Retidos</b>	<b>Evadidos</b>	<b>Transferidos</b>	<b>Total</b>
1º	53	0	5	58	116
2º	46	0	1	21	68
3º	44	4	2	16	66
4º	49	0	5	19	73
5º	37	2	2	16	57
<i>Total</i>	229	6	15	130	380

Fonte: Plano de Gestão (2015-2018) da escola pesquisada (SÃO PAULO, 2015).

Durante as entrevistas, todos os responsáveis se manifestaram a favor da reprovação no 3º ano de crianças que ainda não sabiam ler e escrever: “Não pode passar de ano de jeito nenhum. Iria estar passando por cima de uma disciplina. [...] Repetir até ele aprender a série que ele está. Porque não é justo ele passar de ano sem saber o que ele estava estudando.” (Entrevista com Responsável 1 em 22 set. 2015); “Sou muito a favor da reprovação. Eu não concordo que você deve estar passando a criança sem ela não saber nada. Eu tanto sou a favor que, se for preciso assinar para que repita o ano, eu acho que é válido” (Entrevista com Responsável 2 em 04 set. 2015) e

Eu acho que teria que repetir, porque, tipo assim, passar de ano a criança que não sabe nem fazer o seu nome. Porque eu acho que não adianta nada, porque eu lembro que quando eu estudava na Bahia, que a gente não tinha condições de passar de ano, a gente tinha que repetir, tinha que voltar para a série que estudou antes até aprender pra ir para aquela outra série. Mas não passava sem saber. E hoje eles querem passar os alunos sem saber nem escrever o nome, diz que tem que passar de ano, eu acho que está errado isso (Entrevista com a Responsável 4 em 09 set. 2015).

Os professores não se pronunciaram contra ou a favor da reprovação, mas salientaram a importância do reforço escolar para crianças com dificuldades na leitura e escrita e, em alguns casos, o acompanhamento com profissionais externos à escola, como uma psicóloga. Afirmaram, ainda, que na escola havia retenção de alunos no 3º ano somente em casos de faltas excessivas.

Nosso critério no 3º ano, apesar de poder reprovar esse aluno, é muito voltado para a falta. Esse é o critério que a gente utiliza aqui. Porque esse aluno, se ele está alfabetizado, ele está letrado, ele vai em frente sim, nós vamos estar passando esse aluno pra frente sim, não vou estar reprovando ele não (Entrevista com a Professora Coordenadora em 22 out. 2015).

## **9.5. Escola e comunidade**

Na primeira reunião de planejamento do ano, a Professora Coordenadora afirmou que os pais estavam participando mais da escola e que a escola havia se aberto mais para a comunidade. Do mesmo modo, o Plano de Gestão (2015-2018) salientava a necessidade e a

preocupação em trazer a comunidade para a escola, de modo que os pais/responsáveis sintam-se corresponsáveis pela educação de seus filhos, valorizem a escola e seus profissionais, além da escola sintonizar seu trabalho às necessidades da comunidade, associando a participação à qualidade de ensino.

Nossa escola, preocupada com a melhoria da qualidade do ensino ministrado, busca, através de nossas ações, estimular constantemente a participação ativa da comunidade, através do Conselho de Escola, da APM e das reuniões de pais e mestres, buscando desta forma um maior envolvimento com os problemas e conquistas da escola, um conhecimento cada vez mais profundo desta Comunidade para que os mesmos sintam-se corresponsáveis com a formação educacional de seus filhos, favorecendo, desta forma, a realização de um trabalho que vá realmente de encontro às suas necessidades, bem como, maior valorização da escola, dos profissionais que nela atuam, aprimorando o sistema de comunicação através do aprofundamento da discussão entre representantes e representados nos seus diversos segmentos e proporcionando a reflexão e a discussão de sua verdadeira função, apoiada em valores éticos e de respeito mútuo, capaz de gerar realização e crescimento humano, intelectual e profissional. (SÃO PAULO, 2015, p.16).

O Plano de Gestão (2015-2018) também citava a necessidade de maior participação dos pais e da comunidade nos Conselhos e nas decisões escolares, além disso, destacava algumas ações para maior participação dos alunos nos processos decisórios da escola, tais como reuniões bimestrais com os alunos monitores (representantes de sala), encontros mensais com os representantes dos pais, alunos e professores do Conselho de Escola e APM, bem como a realização de Assembleias Estudantis. Durante as entrevistas, percebeu-se que a maioria dos pais/responsáveis desconhecia o Conselho de Escola e que poucos eram aqueles que participavam do Conselho, não havia, também, a participação dos alunos neste espaço. Assim, a participação dos pais/responsáveis dava-se apenas com o comparecimento em reuniões, festas e eventos organizados pela escola.

*Pesquisadora:* Como é que acontece a participação dos pais e dos alunos no Conselho? Os alunos também participam?

*Representante dos Pais no Conselho de Escola:* Não, não.

*Pesquisadora:* São só os pais?

*Representante dos Pais no Conselho de Escola:* Só os pais.

*Pesquisadora:* E tem bastante pais que participa do Conselho?

*Representante dos Pais no Conselho de Escola:* Não, porque tem muita gente que trabalha. É interessante... Eu acho que você tem que tirar um tempo para o filho também. Porque se não, ele vai crescer e depois falar mal da escola: “-Ah... A escola é isso, é aquilo...”. Como? Se eu não sei o que está passando lá dentro? (Entrevista com a Representante dos Pais no Conselho de Escola em 11 set. 2015).

A Representante dos Pais no Conselho de Escola afirmou ter sido convidada a participar do Conselho e que este possuía reuniões a cada 2 ou 3 meses. Nestas reuniões, segundo ela, diversos assuntos eram tratados, na sua maioria, de cunho administrativo/financeiro, nas quais “assinava os papéis”.

O conselho participa das reformas, da APM, participa no geral. A gente participa de bastante coisa. Acompanha as mudanças que também tem na escola. A gente só não participa da área educacional, porque já é uma área que são professores formados e outras coisas. Então, no Conselho a gente faz parte de, por exemplo, se precisar de uma reforma na escola, se *a gente tem que assinar as coisas que precisam*. Essas coisas importantes também, só parte pedagógica que já é parte da coordenação, professores, essas coisas. Mas o conselho é muito importante, porque você fica sabendo como é que a escola funciona (Entrevista com a Representante dos Pais no Conselho de Escola em 11 set. 2015, *grifos meus*).

No Plano de Gestão (2015-2018), a escola caracterizou as famílias atendidas com um nível socioeconômico muito baixo, com “bases pouco estruturadas” e “pouco organizadas”, com pais infratores, famílias com pais separados e mães que trabalhavam fora de casa por muitas horas diárias para suprir o sustento da família, realidade esta pouco abordada na escola. De acordo com este Plano, “o período integral é muitas vezes a única alternativa para que seus filhos não fiquem em suas casas sozinhos ou soltos na rua” (SÃO PAULO, 2015, p.7), revelando uma naturalização do discurso assistencialista em defesa da escola de tempo integral.

As crianças traziam relatos de sua realidade para sala de aula, mas, nas vezes presenciadas, não se deu abertura para que falassem sobre o assunto, e isso, talvez, fosse uma necessidade delas e um, indiscutível, papel da escola enquanto instituição social. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 30),

Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes.

Alguns exemplos dessa falta de discussão ocorreram durante as observações, como na Oficina de Hora da Leitura do dia 13 de maio, na qual, como decorrência da leitura de um texto informativo sobre o “chiclete”, uma aluna falou que chicletes eram usados por marginais. A professora perguntou o que era um marginal para a menina e esta respondeu que era ladrão. Outra menina, então, falou: “- Na minha rua tem um monte de marginal”, mas o assunto foi encerrado. Durante esta mesma oficina, no dia 21 de agosto, enquanto fazia uma atividade de caça palavras, uma aluna falou em tom alto que na rua dela havia “toque de recolher”. A professora não se manifestou sobre o assunto, apenas disse para que ela deixasse a violência lá fora, não na escola. No entanto, na primeira aula com o professor da Oficina Atividades Artísticas, no dia 07 de abril, conversou-se sobre os termos “respeito”, “não violência” e “cultura de paz”, os quais o professor explicou o que significavam e afirmou que suas aulas deveriam ser permeadas por estes propósitos. Durante este momento, algumas

crianças expuseram parte de suas vivências com relação à violência às crianças fora do ambiente escolar.

Durante as entrevistas com os professores, foi perguntado se eles conheciam a comunidade onde seus alunos moravam, todos eles afirmaram não conhecer, sabiam aspectos pontuais relatados por seus próprios alunos durante as aulas, fato que afirma o quanto a escola tem estado fechada à sua comunidade, segregada da realidade em seu entorno e segregando professores e alunos. A Professora Coordenadora foi a única que afirmou conhecer um pouco mais a comunidade e que, inclusive, já havia ido em casa de alunos para buscá-los para fazer provas do SARESP ou para deixá-los em casa, quando não estavam passando muito bem de saúde na escola.

A comunidade não, eu conheço só os alunos. Mas, através deles, fico conhecendo tudo né? Mas nunca fui lá. [...] Bem triste, viu? Bem triste... Pra eles é normal o pai estar preso, a mãe estar presa. Eles falam tão assim, numa naturalidade que você nem sabe... A gente fica chocada (Entrevista com a Professora da Oficina Experiências Matemáticas em 15 set. 2015).

O que eu conheço é o que os alunos falam. Porque eles trazem a bagagem deles pra escola, às vezes, sem querer a gente fica sabendo das coisas que eles contam, eles contam o que acontece ao redor da escola. Eu não conheço direito, porque eu não moro por aqui, mas pelo pouco que a gente conhece, que a gente ouve falar, é uma comunidade precária, vamos dizer. Eles têm muito ainda que mudar nessa comunidade. Mas, assim, é uma comunidade que não desiste, está sempre ali vindo na escola, aquele pouquinho lá que vem, de comunidade, de pessoas da comunidade que vem participar, são poucos pais, mas não desiste, está sempre por aqui, fazendo a parceria com a gente (Entrevista com a Professora de Classe do 3º ano A em 29 set. 2015).

É muito triste. Muito triste. Eu não me choco com as coisas, porque, não que eu já vivi, já tive essa vida, mas na minha vida nas escolas eu sempre estou vendo isso... Então, pra mim, é algo que comum, então eu não me choco. Então a gente não pode se chocar na hora que vê, porque eles podem ficar inibidos com isso. E nós tivemos um caso aqui, um dos que eu vou te falar, um dos que eu tive na comunidade. O aluno passando mal aqui de ciclo I, liguei pra família, a irmã estava em Pirituba, isso já era fim de tarde, próximo das 16h, não tinha quem vinha buscar e nós também temos os nossos compromissos e aí só nos restou, a pedido da irmã, levá-lo pra casa, eu não ia deixá-lo ir sozinho. Então eu fui levar, só que eu chamei uma viatura pra ir comigo, pra me levar até a comunidade. Coloquei o meu jaleco, sou professora, pra me reconhecerem na comunidade como professora e lá fui eu com a criança dentro do barraco dela. E chegando lá, não sabia como entrar e muito menos eu sabia como sair. São muitos labirintos que você vai entrando. E cheguei, cheguei num corredor de mais ou menos 50 cm que tinha um cachorro que ia de costas e voltava de frente, porque não dava pra ele se virar e, assim, eu entrei num lugar que não tinha janela, parecia mais um local de sequestro e lá eu tive que verificar se ele tinha comida e tal, porque o policial exigiu isso, se não ele ia levar para o Conselho Tutelar e é uma sujeira tremenda. [...] E esse foi um dos casos, fora os outros que eu fui buscar o aluno porque tinha que fazer SARESP e eu ia mesmo buscar, batia lá junto com outros colegas, é muito triste, a vida deles é muito triste. Só que é essa realidade e estão acostumados. Assim como nós estamos acostumados todo dia nossas casas por mais necessidades que passamos ou não. Então, é triste (Entrevista com a Professora Coordenadora em 22 out. 2015).

Sobre a “normalidade” à violência da qual a Professora da Oficina Experiências Matemáticas expôs, Sposito (2001, p. 96) ressalta:

Em áreas marcadas por ocorrências de homicídios o clima de medo invade as rotinas escolares. Em locais onde há menor intensidade, mas outras práticas violentas, sobretudo aquelas que ocorrem no interior da família, verifica-se o fenômeno da normalização da violência, ou seja, sua banalização. Esse clima observado nos bairros atinge as escolas investigadas, onde são comuns as práticas de incivilidade, tais como brigas, agressões físicas e verbais.

O conhecimento da comunidade na qual a escola está inserida é de extrema importância para o trabalho escolar. Conhecendo o bairro, pode-se saber quais serviços e atividades ele oferece, quais são as suas necessidades e quais são as questões sociais, culturais, políticas e econômicas que o envolve. Conhecendo as famílias, pode-se compreender suas rotinas, seus desejos, vontades e dificuldades para assim construir uma educação significativa, não apenas para vida de cada educando, como para uma vida em sociedade. A participação da comunidade escolar poderia ser a base para erguer esta escola, tão necessitada de vida.

Como afirma Paulo Freire (1996, p. 63): “[...] não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos”.

E ainda, para Paro (2000), o conhecimento da realidade é de grande importância para efetivação das práticas na escola:

[...] na medida em que qualquer proposta educativa escolar só se efetiva por meio da prática que tem lugar nas escolas, parece evidente que não se podem traçar políticas realistas de provimento de um ensino de qualidade sem que se considerem as dimensões dessa prática. Na perspectiva de uma proposta de melhoria da qualidade do ensino, a pesquisa e o conhecimento dessa realidade são necessários quer para se considerarem as potencialidades da escola, sabendo-se com que mediações se pode contar para se conseguir o que se deseja, quer para se identificarem os obstáculos existentes, propondo-se medidas que modifiquem a própria realidade escolar (PARO, 2000, p. 32-33).

No dia 17 de outubro, a escola organizou uma Feira Cultural, expondo trabalhos de todos os alunos da escola sobre os mais variados temas. Cada ano do Ensino Fundamental ficou responsável por um tema, dentre eles a cultura indígena, as fábulas e os animais marinhos, este, tema dos 3º anos. A Feira Cultural foi realizada num sábado e começou às 9h00, com término previsto para as 12h00. Ao chegar à escola, por volta das 10h30, encontrei apenas professores e muitos deles desanimados pela pouca presença no evento. Em entrevista, a Professora Coordenadora disse ter ido ao portão da escola na segunda-feira após o evento, no horário de entrada dos alunos, para tentar convidar os pais/responsáveis para apreciar a exposição que havia acontecido no sábado.

No último sábado, nós tivemos a Feira Cultural. Eu tive a presença de 13 pais, é triste, é lamentável. Você abrir um sábado para a comunidade e só 13 pais virem para a escola. E na segunda-feira eu ter que ficar na calçada gritando: “- Entrem para ver os trabalhos dos seus filhos!”. Então, nesta instituição, aqui, a minha comunidade, ela vê a escola como assistencialista e não como um local de que se busque conhecimento. Eles não têm muito esse compromisso, os pais... (Entrevista com a Professora Coordenadora em 22 out. 2015).

Mesmo desconhecendo a realidade das famílias, os professores da escola reclamavam da falta de parceria com os pais/responsáveis, diziam que eles não tinham tempo para seus filhos e que, por ser uma escola de tempo integral, deixavam os filhos na escola e não se preocupavam com mais nada, pois lá tinham professores, atividades o dia todo e alimentação.

Nós não temos uma participação muito com a família. Aliás, eu acho que a própria família... Chama pra reunião ou mesmo quando tem o projeto da família na escola, eles não vêm. Teve ano aqui que não veio um pai pra participar. Então, eu acho que a própria comunidade também não se envolve com a escola. Tem reunião de pais, eles não esperam nem o professor falar, mostrar o trabalho, ver o trabalho das crianças, porque eles chegam e já querem sair. “- Ah, é rápido, rápido, porque eu tenho que trabalhar!”. Então, eu não tenho a participação dos pais também... Então, atrapalha também isso, pelos pais não virem. Mas a gente chama na escola, faz festa junina para a comunidade participar, então a própria comunidade também parece que não dá muito valor. Eu sinto isso, que a comunidade não dá muito valor. Eu não posso generalizar, lógico que tem pais que vem, mas, de uma maneira geral, eu acho que os pais também não participam muito da escola, não participa da vida escolar dos seus filhos. Isso que eu acho da escola, principalmente de período integral (Entrevista com a Professora da Oficina Hora da Leitura em 22 set. 2015).

A gente queria mais parceria, queria que os pais participassem mais, não vir só quando a gente convocasse. Vir mais, participar da reunião do filho, vir outro dia perguntar, querer saber o que o filho está aprendendo. Tem escolas por aí que tem essa missão, os pais perguntam mesmo e aqui a gente não tem isso... Então, às vezes, a gente fica meio frustrado na hora da reunião, porque a gente pensa que o pai vai falar tanta coisa pra gente, vai perguntar tanta coisa e ele não fala, às vezes, só o professor fala e os pais só ficam ouvindo, ouvindo com pressa de ir embora e a gente sai com aquela frustração da reunião. Então, eu queria, assim, não por ser escola integral, qualquer escola, eu acho que a participação dos pais, a parceria dos pais é fundamental, eu acho (Entrevista com a Professora de Classe do 3º ano A em 29 set. 2015).

A Professora de Classe do 3º ano A, em conversa informal no dia 24 de junho, desabafou sobre a falta de compromisso dos pais/responsáveis. Segundo ela, eles falavam que não tinham tempo para os filhos e que eles não os obedeciam nem em casa, diziam que eles vinham para as reuniões com pressa de ir embora, não perguntavam sobre o filho, sobre suas atividades na escola, apenas assinavam os papéis, escutavam a professora e iam embora. Afirmou, também, que as professoras sempre precisavam convocar os pais faltantes, aqueles que não participavam das reuniões. Em entrevista, a professora afirmou que os pais/responsáveis compareciam à escola, geralmente, na Festa Junina e que, em anos anteriores, visitavam a escola aos finais de semana, quando ficava aberta pelo Programa Escola da Família, já que recebia verbas adicionais para que um educador coordenasse as

atividades nos finais de semana, supervisionados pelo diretor da unidade escolar. No ano de 2015, a escola não participou do Programa.

Aqui nós temos os eventos que acontecem na escola, principalmente Festa Junina, que antigamente era difícil, a comunidade não participava. Há um tempo começaram a participar, porque nós começamos a fazer festa junina aqui, que não tinha, e começamos a trazer eles pra escola. Tinha aquele projeto, Escola da Família, foi um projeto que foi tirado, não sei se por falta de verba, não sei porquê, mas a comunidade participava dessa forma, final de semana. Vinha bastante, eles participavam. Então, depois que foi tirado esse projeto, aí passamos a fazer eventos na escola. Então, quando tem eventos de banda, eles vêm, a gente convida, tem a festa junina a gente convida através das reuniões, nem todos aparecem, mas sempre aparecem, um ou outro aparece nas reuniões. (Entrevista com a Professora da Classe do 3º ano A em 29 set. 2015).

Na Reunião de Pais do dia 28 de agosto (sexta-feira às 7h00), na qual havia 10 pais/responsáveis presentes, a professora me apresentou aos pais e pude contar sobre a pesquisa a eles. Após dizer como a turma estava caminhando, tanto no aspecto pedagógico, quanto disciplinar, e de conversar com cada responsável individualmente, a professora perguntou para os pais/responsáveis presentes quem poderia ficar um pouco mais depois da reunião para que eu realizasse uma entrevista. Apenas um pai se disponibilizou, entre os 10 que estavam presentes. Assim, falou para os pais/responsáveis presentes que precisavam de maior parceria, salientando que poderiam ir à escola quando quisessem que ela os atenderia. Dos 10 pais/responsáveis, 6 (seis) participaram das entrevistas em dia marcado posteriormente, os outros 4 (quatro) disseram ter vontade de participar, mas que não conseguiam por conta do horário de trabalho.

Apesar das reclamações dos professores por maior participação dos pais/responsáveis, nas entrevistas, alguns deles manifestaram a vontade de participar mais da escola e de fazer atividades nela aos finais de semana com seus filhos, quando possuíam maior tempo disponível, visto seus horários de trabalho.

Eu não sei como que a escola é hoje. Eu não sei se ela, no final de semana, é aberta para a comunidade. Porque na minha época [a responsável trabalhou na escola há mais ou menos 10 anos], a gente lutou muito pra ela ser aberta para a comunidade. Pra comunidade conhecer, porque a maioria dos pais, às vezes, não conhece a escola pela falta de tempo, que não tem para ir até a escola. Mas eu acho que, sei lá, se a direção fizesse um campeonato ou alguma coisa para abrir a escola para os pais, para os pais conhecerem como que é a escola... (Entrevista com Responsável 2 em 04 set. 2015).

Há um tempo, essa escola era aberta ao público no final de semana. E aí era uma coisa que eu participava, eu vinha com os meus filhos aqui, mesmo não tendo aula, eu trazia os meus filhos aqui, porque eu gosto de jogar xadrez, eu ficava brincando de xadrez e ping-pong e, automaticamente, eles estavam dentro da escola com os professores ou com amigos que nem frequentam diariamente a escola. Eu acho que deveria voltar a abrir a escola nos finais de semana (Entrevista com o Responsável 3 em 28 ago. 2015).

Tendo em vista, por um lado, a explícita vontade de pais/responsáveis em participar mais da escola e, de outro, professores que adorariam a maior participação dos pais na escola, não seria pertinente a escola readequar seus horários de funcionamento e reuniões para melhor atender à comunidade escolar? Muitos pais/responsáveis saem cedo de casa para trabalhar, voltam somente à noite e não possuem flexibilidade no trabalho para chegarem mais tarde ou saírem mais cedo por conta de reuniões e atividades na escola do (a) filho (a). O tempo escolar, do qual se falava no Capítulo 3, tem entrado em conflito com o tempo das famílias, com a sua rotina. Talvez, o primeiro passo fosse readequar os horários de reuniões e atividades na escola para aumentar as possibilidades de participação e envolvimento das famílias, e, a partir disso, abrir caminho para uma participação mais efetiva.

Como apontam Paro *et al.* (1988, p. 228),

A verdadeira transformação a que a escola deve ser submetida é aquela que consiga ligá-la cada vez mais aos interesses das camadas trabalhadoras. Tal transformação só se dará na medida em que a escola “contaminar-se” de tudo o que diz respeito à comunidade a que serve: seus problemas, seus interesses, a presença constante de seus membros com suas opiniões e sugestões. É preciso, enfim, que se dê nova tônica às atividades da escola, que a afaste da atual maneira formalista e distante, para “encharcar-se” cada vez mais dos problemas do povo e experimentar as soluções que ele ousa apresentar.

## **9.6. As relações interpessoais na escola**

O 3º ano A era uma turma bem conhecida entre os professores e sua “fama” de sala “agitada” já havia se espalhado pela escola. Durante a pesquisa de campo, pôde-se conhecer mais sobre as crianças e os professores que faziam parte dessa turma e observou-se que, para além da “agitação”, havia laços de amizade, solidariedade e carinho: as crianças se ajudavam nas atividades, emprestavam seu material para os amigos, os professores, na medida do possível, prestavam auxílio àqueles com dificuldades, além de darem um “cafuné” e/ou fazerem elogios durante as atividades e no simples gesto de uma das professoras ao presentear as crianças no dia de seus aniversários com um lápis e borracha, o que as deixavam muito contentes. Para Gadotti (2009, p. 99), “[...] com a ampliação do tempo, possibilita-se também maior aproximação entre a escola e a comunidade, entre docentes, entre alunos etc. O tempo integral abre espaço para maior solidariedade, companheirismo e amizade na escola”.

Nas visitas realizadas à escola, percebeu-se que o clima dentro da sala de aula, em boa parte do tempo, não era agradável, traços de violência e falta de civilidade estavam presentes na escola, na sala de aula e nas relações tecidas naquele espaço, além disso, crianças e professores costumavam falar em tom alto. Muitos eram os conflitos e agressões verbais e

físicas entre as crianças. Xingamentos, chutes e brigas eram frequentes, assim como brincadeiras com teor agressivo. Mediante esses casos, a vice-diretora chamava as crianças para conversar, no entanto não era realizado nenhum trabalho de prevenção de atitudes como essas. No dia 02 de abril, uma menina do 3º ano A empurrou e apertou colegas de sala com força, dois meninos brigaram durante a aula, além de outra menina ter sido hostilizada por seus colegas, que colocaram o pé na sua frente quando estava passando, para que caísse no chão, e, logo em seguida, tentaram puxar sua bermuda. Também se observou atitudes desrespeitosas com os pertences dos colegas, como deteriorar materiais e objetos pessoais, confirmado em entrevista com os responsáveis e em exemplos, como o ocorrido no dia 8 de maio, no qual uma menina pegou o caderno de uma colega que havia faltado, arrancou várias folhas, guardando-as em sua mochila, mesmo após conversa com a professora, que não insistiu para que devolvesse. Não raros eram os episódios nos quais as crianças xingavam colegas em momentos de conflito ou mesmo para irritá-los, algumas delas também xingavam seus professores, quando estes lhes davam alguma ordem e não queriam cumprir. Além disso, algumas crianças deixavam materiais e objetos caírem no chão e não pegavam, chutavam as mochilas dos colegas, os empurravam e chamavam de “burros” quando não sabiam a resposta de alguma pergunta, o que demonstrava desafeto e desrespeito por colegas de classe. A classe parecia estar dividida em pequenos grupos de colegas que se uniam para martirizar os outros grupos ou colegas. Em momentos como estes, os professores, de modo geral, pediam repetidas vezes para pararem, diziam que iam contar para os pais ou escrever na agenda, diziam que mandariam para sala da vice-diretora, mas, raramente, isso acontecia, prejudicando, ainda mais, sua autoridade em sala de aula.

É importante destacar que, como afirmado pelas entrevistas, alguns pais/responsáveis tinham ciência dos fatos que ocorriam na sala de aula e tinham clareza que de aquelas atitudes eram erradas e esperavam uma atuação mais firme dos professores em sala de aula.

O que aconteceu essa semana agora, que ele [filho] chegou em casa, chegou reclamando e chorando. Que ele falou que tinha um menininho da sala dele, um coleguinha, que pegou e tomou o lápis dele, aí a professora deu um pra ele, aí esse menino quis tomar de novo o lápis dele, eu achei super errado, né? A professora tinha que fazer alguma coisa, tomar uma atitude. E é sempre assim, ele chegou com o cachecol já rasgado em casa. Cortaram! É assim... Pegam alguma coisa da mochila, é isso! (Entrevista com a Responsável 6, em 13 out. 2015).

Em entrevista, um pai afirmou que seus filhos, matriculados na escola, reclamavam que os colegas de sala falavam muitos “palavrões”: “Às vezes eles falam de palavrão, porque eles não gostam de palavrão... Dizem: ‘-Ah... Mas os meninos falam muito palavrão’” (Entrevista com Responsável 1, em 22 set. 2015). Já uma das mães entrevistadas afirmou que,

na escola, tem alunos que tratam professores sem respeito e que isso influenciava na qualidade da escola, em sua opinião:

Tem aluno que é muito bruto, responde demais para os professores. Tem uns alunos aí que querem bater nos professores, respondem eles mesmo “na lata”. Não pode falar nada que eles só faltam “engolir” o professor, como que pode uma coisa dessa! (Entrevista com a Responsável 4 em 09 set. 2015).

É importante salientar que, em estudo sobre a violência escolar no Brasil, Sposito (2001) destaca as violências mais observadas a partir da década de 1990, estando relacionadas não somente aos atos de vandalismo, mas às agressões interpessoais, como agressões verbais e ameaças, principalmente entre as crianças.

Embora os resultados sejam bastante fragmentários, é possível considerar que os anos 1990 apontam mudanças no padrão da violência observada nas escolas públicas, atingindo não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, sobre tudo entre o público estudantil. Dentre estas últimas, as agressões verbais e ameaças são as mais frequentes (SPOSITO, 2001, p. 94).

A relação entre professores e alunos ocorria de maneira vertical, na qual o professor era considerado o superior e os alunos os subordinados. Com frequência os professores levantavam seu tom de voz, irritavam-se com as atitudes, falas e comportamentos de algumas crianças e, por vezes, dirigiam-se a elas de forma desrespeitosa, o que, muitas vezes, as desestimulavam em suas atividades. No dia 26 de maio, por exemplo, as crianças estavam fazendo balões de papel para enfeitar a escola para Festa Junina e, ao ver que uma menina do 3º ano A estava fazendo errada a dobradura de balão, a professora tirou o papel de sua mão e, para outra menina que também estava fazendo a dobradura de maneira errada, falou que não era para estragar a folha. Esta menina acabou desistindo de fazer a dobradura. Outro exemplo foi o ocorrido no dia 13 de março, no qual uma professora irritou-se com um menino (com dificuldades em seu processo de alfabetização e que frequentava os dois reforços escolares) por não estar copiando a atividade da lousa. Perguntou a ele se a “desculpa” para não realizar a atividade era por não ter lápis e borracha, entregando-lhe estes materiais logo em seguida. O menino não respondeu, mas sua colega disse que ele não estava copiando, pois não escrevia em letra cursiva. A professora, então, respondeu que ele iria escrever e que, se dependesse dela, não passaria de ano. O menino não escreveu durante a aula e dormiu. Esta mesma professora, no dia 17 de abril, realizou um ditado de nomes de histórias. Quando chegou a 13ª história da lista, falou que ditaria mais nomes de histórias. Uma menina, inconformada, perguntou se ela estava fazendo as crianças de “trouxa”. A professora a questionou dizendo se ensiná-los a escrever era “fazer de trouxa”.

Como afirma Paulo Freire (1996, p. 122): “Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem”.

Vale ressaltar que, para além de ser uma reprodutora, a escola também produz sua própria violência e indisciplina.

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina (GUIMARÃES, 1996, p. 77).

Diante dos conflitos em sala de aula, os professores, de modo geral, intervinham separando as crianças em caso de brigas, levando-as à vice-diretora/professora mediadora ou colocando-as para fora da sala, atitude esta bastante observada. No entanto, algumas vezes, os conflitos não eram resolvidos e “deixava-se passar”.

*Pesquisadora:* O que os adultos fazem quando tem brigas?

*Criança 3:* Eles separam ou deixam por aí. Depois, tem vezes que eles levam lá pra vice-diretora (Entrevista com a Criança 3 em 10 set. 2015).

Por vezes, alguns professores faziam comentários sobre o comportamento de algumas crianças e sobre a “falta de compromisso” de seus pais/responsáveis para que toda sala escutasse. Ameaças como “vou falar/mostrar isso para sua mãe/seu pai” aconteciam com frequência.

Estas situações geravam um clima desagradável na sala de aula, deixando o ambiente menos acolhedor e mais estressante, tanto para as crianças, quanto para os professores. Os professores, muitas vezes, demonstravam sinais de cansaço, desmotivação e descontentamento com as condições de trabalho e falta de autoridade. O mesmo acontecia com as crianças, expostas a uma rotina também exaustiva e conturbada pela falta de professores, de espaços e de um olhar mais focado em suas necessidades enquanto crianças. Durante as aulas, frequentemente, viam-se crianças brincando, cantando, dançando. Assim, os professores não conseguiam desenvolver sua proposta e as crianças tentavam resistir àquilo que lhe era imposto. Como lembrado por Aquino (1998, p. 12), devemos “[...] aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas”, ou seja, de embates e resistências.

Sentia-se, na sala de aula, certo desgaste nas relações interpessoais. De um lado, as crianças resistiam e expressavam seu descontentamento com aquela rotina sufocante e com a vida sofrida com a qual muitas já se deparavam. As atividades eram pouco dinâmicas, realizadas, na maioria das vezes, na sala de aula, intensificando seu descontentamento, como

quando um aluno do 5º ano foi para a sala do 3º ano A para terminar uma atividade de tabuada, pois sua professora estava ministrando uma oficina nesta turma,. Chegou chorando, sentou-se no fundo da sala. A professora, depois de um tempo, disse que ele havia ido para aquela sala para terminar a lição, não para ficar à toa. Depois disso, pegou o material na mochila, ainda muito nervoso, e falou, diretamente para mim, que iria terminar rápido para sair daquela sala, pois já “estava por aqui”, fazendo gesto com as mãos no pescoço.

Para Sposito (2001), os atos de incivilidade das crianças estariam relacionadas às suas insatisfações com sua experiência escolar e às dificuldades das escolas em lidar com tais condutas.

[...] as incivildades sinalizariam, também, um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar e, ao mesmo tempo, as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática (SPOSITO, 2001, p.100).

Ainda, para Laterman (2002, p. 4),

[...] para os estudantes a incivilidade também se manifesta nos problemas administrativos como manutenção da escola, funcionamento inadequado, omissão, desrespeito e falta de diálogo por parte da direção e equipe pedagógica. A não observância de direitos e deveres sociais é, nesta perspectiva, também incivilidade.

De outro lado, professores contratados, com péssimas condições de trabalho, formação continuada insuficiente e, principalmente, desmotivados, com pouco conhecimento sobre a realidade das crianças com as quais trabalhavam e autoridade fragilizada. Vale destacar que, para Paulo Freire (1996, p. 96), “o respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação”.

Um exemplo deste desconforto entre os professores e as crianças foi presenciado no dia 19 de maio, quando um menino chegou atrasado para aula depois do intervalo, batendo e chutando a porta da sala, que estava fechada. Quando o professor abriu a porta, o menino não quis entrar. O professor, então, perguntou se ele iria ficar lá fora ou se entraria na sala para fazer a lição. O menino entrou na sala, sentou-se e esperou algum colega de classe pegar seu caderno no armário. No entanto, ao invés de fazer a atividade, pegou sua régua e começou a batê-la na mesa. Após um tempo batendo a régua, os colegas pediram para parar, pois estava incomodando. O professor foi de encontro a ele muitas vezes, pedindo-lhe para parar, fazia ameaças como “vou pegar sua régua”, “vou chamar a vice-diretora”, mas nenhuma providência era tomada. Depois de um longo período de tempo e por vontade própria, parou

de bater a régua na mesa e começou a copiar o texto da lousa, que abordava o tema “cidadania”.

Ao discutir a relação autoridade-liberdade na sala de aula, Paulo Freire (1996, p. 88-89) afirma que: “Resultado da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos”, valorizando o respeito mútuo entre os agentes escolares. No entanto, ressalta: “[...] a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (FREIRE, 1996, p. 93, *grifos do autor*), afirmando a necessidade de nos “mantermos vivos” e resistentes.

Segundo a Representante da Associação Parceiros da Educação, em questionário encaminhado, ainda precisava ser melhorada “a aquisição das competências socioemocionais pela comunidade escolar, com objetivo de melhorar a qualidade da convivência e formação integral dos indivíduos” (Questionário da Representante da Associação Parceiros da Educação. Data de envio: 18 nov. 2015). Para isso, alegaram que desenvolviam projetos, com metodologia e material aprovados pela SEE/SP, como, por exemplo, o curso sobre Educação Emocional, do qual os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental participavam.

### **9.7. Opiniões da comunidade escolar**

Durante as entrevistas foi perguntado à comunidade escolar o que ela pensava sobre a escola pesquisada. Crianças, pais/responsáveis, professores e gestores deram sua opinião e apontaram o que estaria relacionado à educação (escolar) de qualidade.

Os pais/responsáveis pesquisados disseram gostar da escola na qual seus filhos estudavam. Alguns pais afirmaram ter sido uma opção matricular o filho numa escola de tempo integral, outros já disseram não ter sido opção, mas que foram encaminhados à escola por morarem próximos a ela, no entanto, disseram que gostaram muito quando souberam que ela funcionava em período integral. Segundo eles, a escola em tempo integral contribuía para que as crianças não ficassem nas ruas ou em casa, sozinhos, pois a maioria dos pais/responsáveis trabalhava e não tinha com quem deixar seus filhos no outro período, caso estudassem em período parcial. Um pai, em especial, destacou a importância de seu filho estudar em tempo integral, visto que a comunidade na qual morava era “preocupante”, destacando a violência existente na comunidade. Além disso, os pais/responsáveis

acreditavam que a criança que passava mais tempo na escola aprendia mais, por realizar atividades diferentes das oferecidas em escolas de tempo parcial e por fazer mais atividades.

Olha, pra mim, a vantagem está sendo porque eu não tenho com quem deixar eles [filhos]. Então, pra mim, é uma grande vantagem. Que eles vão ficar aqui o dia todo, estão estudando, eu estou trabalhando e eles estão aqui. Eu sei que estão bem. Umas 16 horas da tarde, eles vão pra casa, é o tempo que eu estou chegando. [...] É melhor do que estar em casa, porque ficar em casa, se já tem uma idade de 12/13 anos já quer ficar na rua e aqui não, pelo menos aqui ele está tendo alguma educação. Está estudando, vai aprender a ler, a escrever e isso é muito importante. [...] Eu não tenho condições de pagar alguém para cuidar deles o dia todo. Então só de estar aqui, aqui tem de tudo, eles têm a professora pra dar atenção, não só para o meu filho, como para os outros, ficam o dia todo aqui... Aqui tem lanche, tem almoço, tem café. Pra criança é bastante, até chegar a hora de cada um ir para a sua casa. Pra mim está sendo ótimo, eu não tenho o que reclamar daqui não (Entrevista com o Responsável 1 em 22 set. 2105).

Olha, melhor também pelo tempo de trabalho da gente, porque a gente sabe que fica o dia todo na escola e não fica meio período, como acontece nas outras escolas. Principalmente pra eles [alunos] que são menores, não falo os maiores. Os maiores conseguem ir embora pra casa sozinhos, chegam em casa e a gente sabe que não vão “tacar fogo” na casa, mas uma criança de 9 anos e de 6 anos, se você colocar ela meio período e o outro período, o que ela vai fazer? [...] Eu acho que eles [alunos] aprendem mais, tem mais atividades, não fica metade do tempo na rua. Porque quem não tem o filho numa escola em tempo integral, a metade do tempo ou é na rua ou dentro de casa trancado, assistindo televisão (Entrevista com a Responsável 2 em 4 set. 2015).

[...] Então, pra mim, ficou próximo e a utilização do colégio com as crianças fica bem mais prática do que permanecer na rua, nas comunidades onde a gente mora, porque a comunidade que a gente mora é preocupante. [...] Nós não temos condições de colocar atividades paralelas, devido a tudo com relação ao monetário, nós não temos o poder aquisitivo que permita isso. Então, dentro da escola, essa escola integral, ele [filho] tem, além do normal da escola, ele tem algumas atividades extracurriculares, que nem, ele está aprendendo a mexer no computador e xadrez. Então, é uma coisa que eu gosto, de xadrez, é uma coisa que eu acho bom. Vai fortalecer ainda mais a questão psicológica do rapaz e ele também está se socializando com muita gente (Entrevista com Responsável 3 em 28 ago. 2015).

Eu acho ótimo, porque a criança aprende mais... Na minha opinião, né? Porque faz mais esportes, atividades... Não é só a parte pedagógica que você tem obrigação de aprender... Português, matemática, fora todas as matérias que tem hoje em dia. Mas, o que acontece? As crianças têm esportes que são muito importantes. O que você vai aprender na rua? Nada. Menina vai fazer o que na rua hoje em dia? Nada. Você só vê essas meninas hoje de 12/13 anos grávidas, pra quê? Então, a escola não... Fica aqui, faz esporte. Segunda-feira tem tênis de mesa... (Entrevista com a Representante dos Pais no Conselho de Escola em 11 set. 2015).

Alguns pais apontaram que os filhos chegavam casados em casa, mas que, raramente, reclamavam, uma vez que a maioria conseguia brincar depois que chegava da escola. Uma mãe afirmou gostar da escola de tempo integral, pois seu filho se divertia mais, tinha mais tempo para brincar. Outro pai expôs a grande possibilidade de uma escola de tempo integral “cair na mesmice” com a falta de preparação e apoio para os professores.

Não sabia que a escola era de tempo integral. E aí até que eu gostei também, porque ele [filho] convive muito sozinho em casa... Já é bom pra ele brincar, se divertir um pouco. [...] Eu acho que tem mais tempo pra eles [alunos] brincar, é isso... Se diverte mais um pouquinho também e estuda mais (Entrevista com a Responsável 6 em 13 out. 2015).

Devido ao tempo com os mesmos professores, eles [alunos] podem cair na mesmice que é a falta de um interesse dos pais e do nosso próprio governo e distribuir de uma forma mais educativa para os nossos professores. Não temos um professor especialista em jogar xadrez, não temos um professor especialista na computação. Eles [governo] mesclam os professores que estão na rede de ensino pra administrar tudo isso. Então, tem que partir da iniciativa dos próprios professores, comandantes dos alunos e, às vezes, a gente não está preparado para agir com funções (Entrevista com Responsável 3 em 28 ago. 2015).

Os professores também acreditavam que a escola de tempo integral “tirava as crianças da rua” e ajudava pais/responsáveis que precisavam trabalhar. Para eles, a escola de tempo integral criava oportunidades de fazer atividades diferentes, além das crianças terem mais tempo para aprender, no entanto, sinalizaram que os alunos ficavam cansados por conta da carga horária e por permanecerem a maior parte do tempo na sala de aula.

Eles [alunos] ficam cansados, ficam o tempo todo aqui dentro. Porque, na minha opinião, o projeto da escola integral é maravilhoso, não deixa a criança na rua, a mãe pode trabalhar, ele [aluno] fica aqui... Só que dentro da sala de aula que é ruim, porque eles ficam cansados. Não tem assim, uma quadra pra você levar eles, a não ser o professor de educação física, aí o professor de educação física pode levar. Nós podemos levar, não é sempre, no pátio, lá no estacionamento, levar aqui fora nos arredores da escola... (Entrevista com a Professora da Oficina Experiências Matemáticas em 15 set. 2015).

As professoras da oficina costumam falar que de manhã rende mais. Parece que conforme vai passando o dia, que vão passando os recreios, eles [alunos] vão ficando cansados. Que criança brinca muito, corre muito, a partir daí que eles vão começando, ficando cansados e, na oficina, as professoras reclamam que eles não rendem. Eles não rendem, eles ficam desatentos, não prestam atenção e já está ali com aquele clima de querer ir embora, às vezes, com saudade da família, que está ali o dia inteiro (Entrevista com a Professora de Classe do 3º ano A em 29 set. 2015).

Para as crianças do bairro é evitar essa violência, porque se o aluno, ele está acolhido pela escola, então ele não está vulnerável, não está aí nas ruas tendo que se envolver, tendo mesmo, porque ele acaba sendo obrigado a se envolver pra garantir uma certa segurança dele. Então, estando na escola, não que não aconteça dentro da escola um “tipo” de violência, mas não ao ponto que nós vemos o tempo todo na televisão. Então, eu acho que a principal contribuição é essa, de tirar essas crianças da rua e de trazer claro, a cultura, promover essa cultura, promover a leitura e escrita que muitos alunos não tem essa oportunidade e muitos pais que nós temos hoje não tiveram essa oportunidade, então se apoiam nos seus filhos (Entrevista com a Professora Coordenadora em 22 out. 2015).

A Professora Coordenadora, ainda, destacou que a escola deveria passar por algumas mudanças para melhor atender crianças em tempo integral, dentre elas, modificações no espaço físico e na formação de professores, para que as oficinas fossem, de fato, oficinas, e não aulas.

Eu modificaria, a primeira coisa, na estrutura. Porque, tratando-se de uma escola integral, é fundamental, nos anos iniciais, um maior espaço. Eu estou dizendo do espaço que eu tenho hoje. Um pátio onde 200 crianças correm, num espaço de 450 metros é muito pouco. Eles necessitam de brinquedos pra não caírem nas correrias, nos toques, a ponto deles se machucarem. Enquanto material pedagógico, eu tenho muito, isso eu não posso me queixar, porque as verbas que vem são, assim, muito satisfatórias, tá? Então, eu tenho um acervo de materiais pedagógicos muito grande, que os professores se apropriam o tempo todo deles e, enquanto preparação das Oficinas Curriculares, uma formação mais direcionada para o professor, não para os coordenadores somente. Porque nem todo profissional da coordenação consegue replicar para os seus professores, ou ignoram e não passam. Então, começam-se a ter as falhas do período integral a ponto do professor de Oficina dar aula como professor de currículo. Se deixa de ser lúdico e aqui precisa mudar muito ainda, porque eu tenho, sim, professores que repetem a aula como se estivesse no horário de currículo. De ficar sentado, de fazer abrir caderno e isso não é Oficina Curricular. Então, eu tenho professores que fazem isso sim. Então, tem que mudar! (Entrevista com a Professora Coordenadora em 22 out. 2015).

Quando perguntados sobre uma boa escola/escola de qualidade, os pais/responsáveis afirmaram que ela estaria associada à atenção e ao carinho que os professores dispenderiam aos seus filhos, à existência de professores interessados e comprometidos com seu trabalho, à presença de uma boa equipe gestora, à participação dos pais, ao apoio do governo, à boa alimentação e limpeza, à um ambiente agradável, sem brigas, no qual as regras fossem cumpridas e que houvesse menos alunos por sala de aula.

Começando que o princípio de uma boa escola tem que ter pessoas com vontade de trabalhar dentro dela. [...] Uma escola de qualidade tem que ter o apoio do governo, a determinação dos integrantes disso daí e o total e completo conhecimento dos pais dos alunos. [...] Então, tem que ir juntando... Uma boa escola tem que ser um completo, tem que ser fechado, com o governo ministrante, pais atuantes e alunos que vão ser corrigidos pelos professores e pelos próprios pais. Que se enquadram nos pais atuantes, que não adianta nada você ver o barco passar e não pegar o remo (Entrevista com o Responsável 3 em 28 ago. 2015).

Uma escola boa é ter bom professor, que entenda as crianças, que ajude elas na hora que elas precisam, ter boa alimentação, ter bons alunos, que não machucam uns aos outros (Entrevista com a Responsável 4 em 09 set. 2015).

Uma escola com qualidade é uma escola que tem disciplina, que tem educadores de verdade, cientes do compromisso deles, é uma escola, também, onde os alunos têm que ter a disciplina, uma regra, onde tem que se ter o respeito que sempre houve. Que nem eu falo, antigamente tinha muito respeito, hoje em dia eu já não vejo muito respeito entre professor e aluno. Não sei se é o jeito de viver, sei que falta um pouco de respeito. Ter mais respeito de alunos com professores e mais uma dedicação, menos alunos na sala. Menos alunos, tem muito aluno pra pouco professor. [...] Se tivesse como melhorar, eu participar de alguma coisa, de ajudar a melhorar, eu participaria (Entrevista com a Responsável 5 em 18 set. 2015).

Para os professores, o termo qualidade da educação estaria relacionado à participação dos pais nas atividades que envolvessem a escola, à aprendizagem dos conteúdos previstos para o ano escolar, à formação e motivação dos professores e à presença de material diversificado para uso com os alunos.

A qualidade... Bom, aqui o que falta mesmo são os pais, contribuição dos pais. Os pais não olham caderno, não olham uma agenda, não olham nada. Então, você fica sozinho, é você e o aluno. Que ele desrespeita, ele não obedece, não para, e você chama a mãe, ela nem vê. Então, isso é ruim pra qualidade do ensino, porque ela não tem participação (Entrevista com a Professora da Oficina Experiências Matemáticas em 15 set. 2015).

O que a gente percebe é que vamos receber os alunos, que está fora da sua faixa etária, entra num 5º ano, ele foi passando, mas ele não teve o conhecimento, não trouxe um conhecimento desde o 1º pra chegar num 5º ano já com um bom desenvolvimento e uma qualidade já de conhecimento na sua faixa etária correta e sabendo ler, escrever, ter uma boa interpretação, ter um conhecimento matemático das suas operações pra aquela faixa etária, saber da opinião. Porque eu acho que isso já é uma qualidade, mas, pra isso, ele precisa, desde o 1º ano, isso já vir (Entrevista com a Professora da Oficina Hora da Leitura em 22 set. 2015).

Qualidade do ensino, eu acho que é o professor estar preparado com os projetos, com os cursos. Material pra trabalhar, a gente precisa muito do material pra trabalhar. Que nem, a sala de informática é um ambiente que a gente precisa muito, porque está aí a informática, a gente precisa estar trabalhando com os alunos nesse sentido. Então, eu acho que tudo que vier de novo, a gente pode inserir em qualidade de ensino. Acho que tudo de novo, os nossos cursos que a gente está fazendo, acho que tudo é qualidade de ensino (Entrevista com a Professora de Classe do 3º ano A em 29 set. 2015).

O que tem que mudar é o profissional, tem que ter aprimoramento neste profissional, nem todos são comprometidos. Nem todos são comprometidos, acabam sendo acomodados. Hoje, eu tenho aqui na minha escola uma maioria comprometida, mas eu tenho a minoria que acaba contaminando, muitas vezes, principalmente no final de ano, vai contaminando aqueles que estavam comprometidos. Ninguém quer mais nada com nada e aí vai deixando a desejar e vai nos prejudicando e aí vai pesando para algum lado (Entrevista com a Professora Coordenadora em 22 out. 2015).

Quando perguntado se a escola que trabalhava tinha qualidade, o professor representante do Conselho de Escola disse que considerava ser uma escola de qualidade e destacou, primeiramente, a união dos professores e da equipe gestora e os recursos materiais que a escola possuía, tais como Laboratório de Informática, materiais para aulas de Artes, retroprojetor, televisão e aparelhos de DVD. A Professora de Classe do 3º ano A disse não considerar, ainda, aquela escola como de qualidade, para ela deveria ter mais investimentos do governo em formação adequada ao professor e diversificação de materiais e equipamentos, havendo uma reformulação da escola ano após ano.

Bom, considero uma escola de qualidade, primeiro por ter uma união tanto de professores quanto de equipe gestora, acho que isso é primordial. Por mais que a escola possa ter diversos equipamentos pra você usar nas suas aulas, mas, se você não tem uma equipe unida, não adianta ter tudo isso. Então, primeiro isso, depois, o que eu vejo, é que nós temos um vasto material. Nós temos computadores que podem ser usados, a Secretaria da Educação tem diversos jogos em que os alunos podem entrar na sala do Acesso Escola e podem entrar pra aprender matemática, fazer cursinho pré-vestibular, eles podem aprender inglês. Tudo no meio digital, na área digital. Isso possibilita o trabalho do professor com a tecnologia, que é a nossa geração. Nós não podemos simplesmente descartar essa possibilidade. Nós temos também, materiais para o meio artístico, nós temos lápis de cor, nós temos tinta, nós temos tesoura, nós temos cartolina, “colorset”. Nós temos muitas coisas que nós

podemos usar para os trabalhos artísticos, para a criação dos alunos no meio artístico. Nós temos retroprojeter que o professor, de repente, faz uma aula expositiva, porém sem precisar usar o quadro. Então, ele traz aula pronta no “Power Point” e realiza uma discussão com os alunos usando o “Power Point”. Então, é algo que torna a aula diferenciada e o aluno mais ativo, não tanto passivo e ele consegue trabalhar até de uma forma “sociointeracionista”, que é bacana. Então, além do retroprojeter, nós não temos uma sala de vídeo, porém nós temos duas televisões e dois aparelhos de DVD, uma fica em cada andar para podermos levar pra dentro da sala de aula. De repente, queremos trabalhar um vídeo ou um filme e nós podemos passar para os alunos. Não precisa de uma sala de vídeo específica, então, não que a escola seja pequena, por mais que ela não tenha esse ambiente, a equipe gestora conseguiu adaptar muitas coisas. O que falta é um anfiteatro para esses alunos, porque eles gostam muito de teatro e o pátio para apresentação desgasta muito a voz deles, então, às vezes, eles não conseguem gostar tanto (Entrevista com Representante dos Professores no Conselho de Escola em 8 set. 2015).

Na verdade eu não considero ainda. Pode ser que, mais pra frente, seja uma escola de qualidade, porque ainda falta muito nessa escola. Não só nessa, em outras também falta muito, porque a nossa educação em si é precária, não está ainda, vamos dizer, de qualidade. Não está sendo, no geral não está sendo. [...] Teria que ter mais investimento, eu acho que o governo deveria investir mais. Não pensar que o professor não está apto, o professor não está com a formação adequada, não é por aí... Eu acho que o professor está fazendo a parte dele, eu acho que os políticos também precisam fazer a parte deles, porque não é você simplesmente vir, montar uma escola e deixar, tem que ter a manutenção, tem que ter o material adequado, tem que ter uma reformulação, com certeza precisa ter. Ano após ano tem que ter. (Entrevista com a Professora de Classe do 3º ano A em 29 set. 2015).

A maioria dos pais/responsáveis considerava a escola de qualidade e alguns destacaram as atividades propostas pela escola através do Programa Mais Educação, como a banda e as atividades esportivas, bem como destacaram a importância do bom relacionamento entre professores e alunos. Alguns pais gostariam que a escola fosse aberta aos finais de semana (sendo que um deles destacou isso como um aspecto que conferiria qualidade), outros comentaram sobre as brigas e conflitos que ocorriam entre os alunos e disseram que, muitas vezes, esses conflitos passavam despercebidos pelos profissionais. Frisaram, também, a má conservação do prédio e das instalações escolares como pontos a serem melhorados.

Eu considero a escola de qualidade. [...] Eu tenho pra mim, o fato das professoras saberem o nome da minha esposa, o meu nome, o nome do meu filho, o carinho intenso que ele tem aqui dentro da sala de aula, dentro da escola. Então, mostra que realmente tem alguma ligação de alguns profissionais, estão interagindo com os alunos entendeu? (Entrevista com o Responsável 3 em 28 ago. 2015).

Ah, boa, boa não, mas também não é das piores. [...] Tem aluno que é muito bruto, responde demais para os professores (Entrevista com o Responsável 4 em 09 set. 2015).

As crianças destacaram que não gostavam das brigas, dos banheiros quebrados, da sujeira, de aulas e oficinas que tinham que fazer muita atividade de cópia. Algumas delas relataram, ainda, que não gostavam do recreio por conta das brigas.

*Pesquisadora:* Do que você não gosta?

*Criança 1:* De briga... Não gosto de briga, não gosto de recreio.

*Pesquisadora:* Por que você não gosta do recreio?

*Criança 1:* Porque eles [alunos] ficam brigando, ficam roubando comida dos outros (Entrevista com Criança 1 em 10 set. 2015).

Muitas crianças relataram gostar das aulas de Matemática e de alguns professores da escola. Disseram que gostariam que a escola tivesse lousa digital, paredes com cores diferentes, carteiras limpas e organizadas, que tivesse um parque e não tivesse aluno bagunceiro. Achavam que permaneciam por muito tempo na escola e gostariam de ficar menos, para fazer outras coisas em casa. Algumas meninas mencionaram ajudar nos serviços domésticos depois que chegavam da escola.

*Criança 2:* [...] O recreio eu fico muito, de manhã, tarde. E à tarde de novo, é muito pra gente.

*Pesquisadora:* Por que você gostaria de ficar menos na escola?

*Criança 2:* Porque é bom pra eu chegar cedo em casa, fazer minhas tarefas... Assim, essas coisas.

*Pesquisadora:* Quando você chega em casa, o que você faz?

*Criança 2:* Arrumo a casa, lavo a louça, arrumo meu quarto, assisto TV e depois mexo no meu computador (Entrevista com Criança 2 em 10 set. 2015).

*Pesquisadora:* Você acha que fica muito ou pouco tempo na escola?

*Criança 3:* Ah... Eu fico muito.

*Pesquisadora:* E por quê você acha que fica muito?

*Criança 3:* Porque no período da manhã eu fico, no período da tarde também. E eu queria chegar meio, dia igual ao meu irmão.

*Pesquisadora:* Pra poder fazer o quê?

*Criança 3:* Brincar, ajudar minha mãe, cuidar do meu irmãozinho, ficar segurando ele (Entrevista com Criança 3 em 10 set. 2015).

Vale ressaltar que estavam previstas no Plano de Gestão (2015-2018) da escola, ações como entrevistas com professores, pais/responsáveis e alunos para opinar sobre a atuação de cada segmento da escola, além do trabalho de conscientização da preservação do patrimônio público e mutirões de limpeza com os alunos, buscando a valorização dos profissionais responsáveis pela limpeza da escola e da importância da higiene (SÃO PAULO, 2015, p. 15). No entanto, essas ações não tinham sido implantadas ainda, visto a duração de 4 (quatro) anos do Plano.

Para as Representantes da SEE/SP envolvidas no Projeto Escola de Tempo Integral, o projeto melhorava a aprendizagem e dava oportunidade ao professor de fazer as intervenções necessárias, trabalhando mais perto do aluno, com atividades diferenciadas. Segundo a Representante 2 da SEE/SP, as escolas participantes do Projeto deveriam, necessariamente, melhorar a qualidade do ensino ministrado, se não melhorassem, tinham que ser investigadas. Já a outra representante, afirmou que algumas escolas melhoraram seus resultados, outras não, e isso dependeu de uma série de fatores intra e extraescolares. Segundo ela, precisaria

melhorar a formação dos professores, a infraestrutura das escolas, os seus espaços, seus materiais e construir salas específicas para as oficinas.

Ao ser perguntada acerca do Projeto Escola de Tempo Integral, a Representante 1 da SEE/SP se emocionou e destacou seu papel social na vida das crianças carentes, pois as escolas tirariam crianças da rua, ajudariam pais que trabalhavam fora de casa e cuidariam das crianças. Já a Representante 2 da SEE/SP, acreditava que a Secretaria havia avançado muito com relação às discussões acerca das escolas de tempo integral e que a nova proposta da SEE/SP para escolas de período integral, o Programa Ensino Integral, traria ações que poderiam fazer parte do Projeto Escola de Tempo Integral, como a Matriz Curricular voltada para o protagonismo infanto-juvenil e a contratação de professores em período integral.

Hoje, como eu estou no Programa Ensino Integral, que a gente avançou bastante, então acho que hoje a gente poderia levar para escola de tempo integral, coisas que a gente já está avançando no Programa, por exemplo, fazer projeto de vida, acolhimento, dar condições do aluno exercer protagonismo, ser um protagonista. Então, pudesse fazer... Não sei... Dar uma olhada como que estão as Oficinas. Não sei como que estão as Oficinas hoje, se são oficinas ou se mudaram, não é? Não sei. Eu acho que a gente já avançou em termos de pedagogia de tempo estendido, a gente avançou muito com o Programa, então, talvez, o que é que a gente tem feito? É o exercício que a gente está fazendo... Como é que a gente passa essas práticas que são tão bem sucedidas no Programa Ensino Integral para as Escolas de Tempo Integral? Que a gente já sabe que dão um resultado positivo... (Entrevista com a Representante 2 da SEE/SP em 28 out. 2015).

Tendo em vista a diminuição do número de escolas participantes do Projeto Escola de Tempo Integral e a fala da Representante 2 da SEE/SP sobre os avanços conquistados pela SEE/SP no que se refere à escola de tempo integral, pode-se deduzir que a Secretaria deixou de investir no Projeto Escola de Tempo Integral, “abandonando” o Projeto, e passou a investir e incentivar o novo Programa de Ensino Integral. Considerando o antigo Projeto “ultrapassado”, criou-se outro com “ideias novas e avançadas” ao invés de investir naquele que já estava proposto na Secretaria, o que gerou certo “esquecimento” das escolas participantes do Projeto Escola de Tempo Integral, que acabaram sem formações e orientações específicas, e, muito menos, investimentos.

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS



*Desenho 10: Escola do R.*

Ao longo desta dissertação pudemos visualizar os desenhos das crianças entrevistadas durante a pesquisa de campo. Neles percebemos que, apesar das dificuldades encontradas, as crianças continuavam tendo um olhar carinhoso por sua escola, seja nas representações da banda de fanfarra, das aulas de tênis de mesa, das festas ou nas representações da própria sala de aula e do pátio. As crianças gostavam de ir à escola e isso é parte significativa para impulsionar mudanças que as respeitem e tenham como objetivo fazê-las felizes. Como ressalta Paro (2007, p. 60), “as crianças têm o direito a um ensino que lhes dê prazer agora, porque elas têm direito de viver agora, não apenas no futuro”.

Considerando as perguntas norteadoras desta pesquisa (O Projeto Escola de Tempo Integral contribui para uma educação de qualidade? Em que condições?), realizou-se discussões acerca do tempo em nossa sociedade, construído socialmente e constituído por outros vários “tempos”, dentre eles o tempo escolar, que tornou-se um tempo específico de socialização de crianças e adolescentes e também um direito, garantido a todas as crianças. Esse direito ao tempo de escola perpassa as discussões sobre qualidade da educação, uma vez que ele só pode ser efetivado com a aprendizagem da criança e do adolescente na escola, garantida por meio do oferecimento de uma educação de qualidade, entendida, não apenas como os recursos necessários à escolarização, mas como prática cidadã.

Como proposta para o oferecimento de uma educação de qualidade, surgiram as escolas de tempo integral. Sob elas foram colocadas diversas promessas e apostas. Assim,

com uma jornada escolar diária ampliada, a escola teria mais recursos para olhar individualmente as possibilidades e as necessidades de cada aluno, poderia propor uma diversificação curricular, abordando assuntos de diversas áreas do conhecimento, além de contar com maior participação da comunidade escolar, dentre outros aspectos que uma escola de período parcial teria dificuldade em realizar devido ao seu “curto” período de funcionamento. Entretanto, este debate ainda está pouco atrelado às discussões mais específicas sobre as condições, meios e/ou práticas necessários para garantia dessa qualidade.

A realização da pesquisa de campo possibilitou vivenciar e analisar uma experiência de escola de tempo integral, trazendo aspectos importantes para se pensar a escola e sua função na sociedade. Permitiu conhecer a realidade, as alegrias, as angústias e as esperanças dos sujeitos que, todos os dias, fazem a educação no chão da escola.

O Projeto, elaborado pela SEE/SP com vistas à qualidade de ensino e destinado, prioritariamente, às crianças em situação de vulnerabilidade social, apesar das declaradas boas intenções e de propostas interessantes - como a escolha de professores pela própria escola e de acordo com seu perfil e a possibilidade de adequação da rotina escolar com aulas e oficinas ao longo do dia, não separando o período da manhã para as aulas e o período da tarde para as oficinas-, chegou à escola pesquisada sem as condições necessárias de infraestrutura e com orientações e formações insuficientes. A falta destas condições, pré-requisito para este Projeto dar certo, pode ter prejudicado a atuação desta escola e de muitas outras, influenciando na diminuição do número de escolas participantes do Projeto Escola de Tempo Integral, situação esta não mencionada pelas Representantes da SEE/SP durante as entrevistas, mas verificada na escola pesquisada e constatada, também, na escola pesquisada durante a realização do Trabalho Complementar de Curso (2011), desenvolvido numa escola participante do Projeto, como mencionado no início deste trabalho.

Com relação aos espaços físicos, pôde-se observar que a escola pesquisada não passou por modificações na sua estrutura física para o funcionamento em período integral, continuando com as mesmas instalações de quando funcionava em período parcial. Não foi construído nenhum parquinho, a quadra poliesportiva permaneceu longo período fechada, devido a problema nas telhas, e havia infiltração e mofo no teto das salas de aula. A Sala de Artes, em particular, ficava em lugar improvisado e inadequado, próximo aos banheiros, que exalavam maus odores, interferindo no trabalho pedagógico, e se localizava no caminho para quadra poliesportiva, aumentando a circulação de pessoas no espaço, atrapalhando, novamente, o trabalho ali desenvolvido. Além disso, observou-se problemas com a limpeza da

escola, sentindo-se, permanentemente, cheiro de urina nos banheiros, paredes sujas e mal conservadas, pátio muito sujo após os intervalos, em especial os de refeição, aspectos apontados pelas crianças e pelos pais como negativos durante as entrevistas. A escola não realizou projetos que abordassem questões como o da limpeza e preservação dos espaços, podendo-se afirmar que, provavelmente, as crianças se sentiriam mais motivadas em manter um espaço agradável caso encontrassem, diariamente, uma escola bonita e limpa, com paredes pintadas, mobiliários em bom estado, banheiros limpos, sinônimos de zelo com o patrimônio público e de respeito à própria criança.

Do ponto de vista pedagógico, constatou-se a grande importância dada à alfabetização, uniformizando os conteúdos ministrados pelos professores da Base Nacional Comum e das Oficinas Curriculares. Dessa forma, tanto as aulas, quanto as oficinas funcionavam nos moldes de aulas expositivas com atividades em cadernos, livros e muita cópia da lousa, estratégia tradicional reconhecida como pouco produtora para a aprendizagem de crianças. Assim, as oficinas complementavam os conteúdos trabalhados na parte da manhã, no entanto, as notas atribuídas por esses professores não compunham a avaliação geral da criança, o que, de certo modo, inferiorizava e desqualificava o trabalho dos professores das Oficinas Curriculares. A realidade das práticas nas Oficinas Curriculares diferenciava-se das falas das Representantes da SEE/SP durante as entrevistas. Segundo elas, as oficinas deveriam propor uma diversidade temática e realizarem atividades diferenciadas, dinâmicas, participativas, criativas e de natureza prática, devendo-se usar todos os espaços da escola e do seu entorno para que isso fosse possível, destoando do que foi encontrado durante a pesquisa de campo.

Os conteúdos das atividades propostas voltavam-se para aqueles avaliados pelo SARESP, tendo em vista o alcance das metas previstas pelo IDESP, que qualificava a escola e oferecia a seus profissionais, caso alcançassem a meta, uma “recompensa salarial” (bônus). Entre os profissionais, surpreendentemente, havia um consenso sobre a validade deste trabalho focado nas avaliações externas, não havendo questionamentos referentes à sua significância, ou não, para a formação dos estudantes, apenas aplicavam-se as provas e seguiam suas orientações. Isso também acontecia com as orientações do Programa Ler e Escrever e do Projeto EMAI, base para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Focada nas avaliações externas, a escola não ofereceu projetos diferenciados, que envolvessem as diversas áreas temáticas das Oficinas Curriculares, todos eles estavam voltados para conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

Desta forma, questões como as constantes e sistemáticas agressões entre as crianças e entre elas e seus professores, a importância da higiene pessoal (como a escovação dos dentes após as refeições) e a limpeza da escola não foram temas trabalhados pela escola, apesar do Plano de Gestão (2015-2018) prever isso em futuras ações. Seus objetivos se concentravam mais nas metas do IDESP que na formação cidadã, onde asseio e respeito ao outro são aspectos componentes. A permanente relação conflituosa entre as crianças e entre elas e seus professores, afetava o clima da sala de aula. Com frequência os professores levantavam seu tom de voz, irritavam-se com as atitudes, falas e comportamentos de algumas crianças e, por vezes, dirigiam-se a elas de forma desrespeitosa. As crianças também se agrediam e se desrespeitavam, assim como não respeitavam seus professores em diversos momentos acompanhados. A escola agiu muito pouco para mudar esta situação, conversava-se, individualmente, com as crianças, mas não havia um trabalho sistemático em torno disso. Como afirma Cavaliere (2007, p. 1020), “[...] caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação”.

Constatou-se, também, a falta de formação específica da equipe docente, que não participou de nenhuma formação sobre o Projeto Escola de Tempo Integral, no período da pesquisa, tendo acesso, apenas, aos Guias das Oficinas Curriculares. Além disso, os contratos de trabalho eram precários, sobrecarregando e desmotivando os professores, e a escola contava com número insuficiente de profissionais, o que modificava e prejudicava a dinâmica das aulas. Ficou evidente a importância da mudança nos contratos de trabalho, garantindo estabilidade aos profissionais de educação, e regimes de trabalho em período integral, para maior dedicação às atividades pedagógicas, essenciais para a valorização dos profissionais da educação e a melhoria das condições de trabalho.

Durante a pesquisa constatou-se que a participação da comunidade escolar só acontecia em ocasiões específicas, como reuniões de pais, festas e eventos organizados pela escola. Desta forma, sua participação era restrita, não opinando nas decisões da escola, por exemplo. Apesar dos professores reclamarem da falta de participação dos pais, já que o número de pais/responsáveis era pequeno nestes eventos, e de desconhecem a rotina das famílias e a comunidade na qual trabalhavam, pais/responsáveis se mostraram muito interessados, conforme depoimentos nas entrevistas, em ajudar a escola e em participar de suas atividades aos finais de semana. Além disso, percebeu-se que os pais/responsáveis acreditavam que a escola pesquisada era de qualidade, no entanto, destacaram pontos a serem

melhorados, como as agressões e conflitos entre as crianças e a má conservação do prédio e dos equipamentos escolares, aspectos também mencionados pelas crianças.

Apesar das críticas ao modo como o Projeto foi instituído pela SEE/SP, que se “desresponsabilizou” de sua concretização nas escolas da rede, percebeu-se, durante as entrevistas, o forte papel social que a escola de tempo integral pesquisada cumpria na vida das famílias atendidas. Os pais/responsáveis e professores destacaram a função da escola na comunidade, como uma forma de proteção às crianças, moradoras de comunidades marcadas por violências e descaso dos setores públicos.

Se considerarmos os resultados das avaliações externas e o alcance das metas como educação escolar de qualidade, talvez a escola pesquisada estivesse na direção correta. Mas, se considerarmos todos os aspectos anteriormente mencionados, o Projeto Escola de Tempo Integral pouco contribuiu para a construção de uma educação de qualidade social na escola pesquisada, com efetivo aprendizado dos sujeitos e projeto pedagógico voltado para formação cidadã. Uma escola que recebesse verbas em quantidade suficiente, com formação docente consistente, contratos de trabalhos dignos e melhores salários, prédios escolares em bom estado de conservação e espaços diversificados para as crianças. Só assim a escola em tempo integral poderia se constituir em alternativa interessante, especialmente para as crianças e jovens das camadas populares, que tanto precisam da escola como espaço digno de construção e (re)invenção do conhecimento e da cultura. Uma escola alegre e bonita. Afinal, como acreditava o grande poeta Shakespeare: “Nossas dúvidas são traidoras e nos fazem perder o que, com frequência, poderíamos ganhar, por simples medo de arriscar”.

Não podendo perder de vista o que Galian e Sampaio (2012, p. 419-420, *grifos meus*) nos alertaram:

Se ampliar o tempo de permanência das crianças está atrelado ao objetivo de buscar a aprendizagem de todos, os meios para fazê-lo deverão passar pela *reconfiguração de tempos, espaços e, também, de saberes*. A relação da escola com a cultura local e com as outras instâncias educativas da região exigirá, de certo, como algumas propostas já atestam, uma *nova composição e articulação do currículo* e uma *nova organização de tempos, espaços e trabalho da escola*. Não poderia se tratar, portanto, de simplesmente manter a escola como sempre foi e preencher os novos períodos com atividades quaisquer, não diretamente ligadas a este fim.

Daí a importância de se lutar para a construção de uma escola que garanta não só a aprendizagem de conhecimentos que ajudarão crianças e adolescentes a dialogar com o mundo, mas uma formação ética e cultural que lhes possibilite uma convivência cidadã. Para construção dessa escola, precisamos que projetos/programas/reformas sejam discutidos com aqueles que podem “fazer acontecer” e que venham acompanhados de recursos - financeiros,

humanos, espaciais, materiais, pedagógicos, dentre outros - e formação para que os envolvidos se motivem e tenham a clareza e o apoio necessários ao seu funcionamento e tragam às crianças e aos adolescentes oportunidades únicas para sua formação enquanto cidadãos.

Pode-se, portanto, afirmar que a qualidade da educação decorre muito mais da maneira como este tempo é empregado que de sua simples extensão. Permanecer mais tempo na escola não é, necessariamente, sinônimo de qualidade, de formação completa, nem de formação cidadã, entretanto, se dispormos de condições favoráveis ao bom funcionamento das escolas, a extensão do tempo escolar diário poderá se constituir em estratégia que tem muito a contribuir. Concordamos com Ferreira (2007) quando afirma que

[...] a qualidade da educação decorre mais de como se utiliza o tempo da escola que da quantidade de tempo propriamente dita, em que ali se permanece. Entretanto, quando se sabe utilizar bem o tempo, sua ampliação pode favorecer imensamente o que dele fazemos (FERREIRA, 2007, p. 73).

Por todos os aspectos vistos e constatados durante o trabalho de campo, temos que concluir esta pesquisa com uma pergunta, pois, como exposto na Figura 1, como aumentar a carga horária diária dos alunos, se as escolas públicas se encontram em situação de total descaso do poder público?



Figura 1: Charge sobre a escola pública.

## 11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia da pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES. v.26, n. 91, p. 419-442, 2005. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 17 jan. 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**. n. 49, p. 51-54, 1984. Disponível em: <educa.fcc.org.br>. Acesso em: 17 jan. 2014.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos CEDES**. Campinas. v.19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 27 abr. 2016.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out./2005. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 out. 2011.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline [et al.] **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

\_\_\_\_\_. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n. 65, 1988. Disponível em: <www.fcc.org.br>. Acesso em: 20 mai. 2015.

AZANHA, José Mario Pires. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**: a reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 20 mai. 2015.

BAUER, Adriana. Uso dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP. v. 91, n. 228, p. 315-344, Mai/Ago. 2010. Disponível em: <rbep.inep.gov.br>. Acesso em: 06 jun. 2015.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora. 2005.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Aprovada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Aprovada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Aprovada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Aprovada em 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Aprovada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 15 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.253**, aprovado em 13 de novembro de 2007a. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 25 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Documento Final: **Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <[conae.mec.gov.br](http://conae.mec.gov.br)>. Acesso em: 20 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 15 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº14 de 12 de setembro de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 15 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, aprovada em 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 06 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, aprovada em 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 11 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, aprovada em 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 4 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494/2007**, aprovada em 20 de junho de 2007b. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 25 jul. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, aprovada em 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 21 jul. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 4/1998**, aprovado em 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 09 mai 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 4 ago. 2014.

CACCIA, Marie-Françoise; SUE, Roger. **Autres temps, autre école: impacts et enjeux des rythmes scolaires**. Paris: Retz, 2005.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; CRUZ, Rosana Evangelista da. A Qualidade na Educação Escolar: dimensões e indicadores em construção. In: FARENZENA, Nalú; VIEIRA, Sofia Lerche [et al.] **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais**. Brasília: INEP/MEC, 2005.

CASTRO, Adriana de. **A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista**. São Carlos: UFSCar, 2009. Disponível em: <www.bddd.ufscar.br>. Acesso em: 29 abr. 2016.

\_\_\_\_\_; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.19, n.71, p. 259-282. Rio de Janeiro: Abr./Jun. 2011. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 23 jul. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e educação integral. **Paidéia** (Ribeirão Preto). v.20, n.46, p. 249-259. Ribeirão Preto: Mai./Ago. 2010. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 22 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**. v. 23, n. 81, p. 247-270. Campinas: Dez. 2002a. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 22 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**. v. 22, n. 80, p. 51-63. Brasília: Abr. 2009. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Revista Teias**. Ano 3, n. 6, p.1-15. Rio de Janeiro: Jul./Dez. 2002b. Disponível em: <www.periodicos.proped.pro.br>. Acesso em: 24 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. v. 28, n.100, p.1015-1035. Campinas: Out. 2007. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 28 jul. 2014.

CHAGAS, Marcos Antônio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline [et al.] **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72 – 81.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista** [online]. 2012, n.45, p. 76-89. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 13 out. 2014.

\_\_\_\_\_(org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et al.ii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Tempo integral no Ensino Fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. **30ª Reunião Anual da ANPEd** (ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social). 2007. Disponível em: <30reuniao.anped.org.br>. Acesso em 24 jun. 2014.

COMPÈRE, Marie-Madeleine. **Histoire du temps scolaire em Europe**. Paris: INRP/Économica, 2001.

CORREIA, António Carlos da Luz; GALLEGO, Rita de Cassia. **Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1929)**. Lisboa, Portugal: Educa, 2004.

CRETELLA Jr., José. **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**. v. 2., 2ª ed. (1991) e v. 8, 2ª ed. (1993). Rio de Janeiro: Forense.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262. Julho/2002. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 13 jun. 2014.

\_\_\_\_\_; et al. A Relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: Fávero, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras, 1823 – 1988**. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 5 – 30.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XIII, n. 45, p. 32-45. Abr./Jun. 2009. Disponível em: <www2.cjf.jus.br>. Acesso em: 16 jun. 2014.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja? In: **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 63-85.

DIB, Marlene Aparecida Barchi. **O Programa Escola de Tempo Integral na região de Assis: implicações para a qualidade do ensino**. Marília, 2010. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <base.repositorio.unesp.br>. Acesso em: 06 jun. 2015.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007. Disponível em: <escoladegestores.mec.gov.br>. Acesso em: 23 jun. 2014.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV: INL, 1971.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e Educação**: visões críticas. Editora Petrópolis: 1994. p. 95-113.

ESCOLANO, Augustín Benito. La invencion del tiempo escolar. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina V. (orgs.) **O tempo na escola**. Profedições: Porto, Portugal, 2008.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**. v.8, n.1. São Paulo: Abr. 2012. Disponível em: <revistas.pucsp.br>. Acesso em: 28 jul. 2014.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. **Escola em tempo integral**: possível solução ou mito na busca da qualidade? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

FLACH, Simone de Fátima. Qualidade social da Educação: uma concepção na perspectiva democrática. **VI Jornada do HISTEDBR** (História, Sociedade e Educação no Brasil): Reconstrução Histórica das Instituições Escolares no Brasil. 7 a 9 de novembro de 2005. Comunicação oral. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 19 ago. 2014.

FRAGO, Antônia Viñao. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 0, p. 63-82, set-dez/1995.

\_\_\_\_\_. Tiempo, historia y educación. In: FRAGO, Antônia Viñao. **Espacio y tiempo, educación e historia**. Morelia: IMCED, 1996, p. 15-59.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. Educação Cidadã 4. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

\_\_\_\_\_. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Congresso de Educação Básica**: qualidade na aprendizagem (COEB 2013). Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em: <www.pmf.sc.gov.br>. Acesso em: 19 jun. 2014.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n. 2, p. 403-422. Maio/Ago.2012. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 23 jul. 2014.

GALLEGO, Rita de Cassia. O tempo como categoria estruturante das atividades sociais e os estudos acerca do tempo escolar. In: \_\_\_\_\_ **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo: heranças e negociações**. Tese. Faculdade de Educação da USP: São Paulo, 2008, p. 57-89.

GENTILI, Pablo A. A.; O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e Educação: visões críticas**. Editora Petrópolis: 1994. p. 114-176.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline [et al.] **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94 – 105.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. v.35, n.2, p. 57-63. São Paulo: Mar./Abr. 1995a. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 04 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. v.35, n.3, p. 20-29. São Paulo: Mai./Jun. 1995b. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 04 ago. 2014.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, Lúcia V. (org.). **Educação Integral e Tempo Integral**. Em Aberto, Brasília: INEP, v. 22, nº 80. 2009. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br>. Acesso em: 20 mai. 2015.

GUIMARÃES, A.M. "Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola". In: AQUINO, J.G. (org.). **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, pp. 73-82.

LATERMAN, Ilana. Incivilidade e autoridade no meio escolar. **25ª Reunião Anual da ANPED**. 2002. Disponível em: <25reuniao.anped.org.br>. Acesso em: 29 abr. 2016.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 26 abr. 2016.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et al.ii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009 (p. 53-68).

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 26 abr. 2016.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline [et al.] **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129–146.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI**. 2006. Tese (Livre Docência). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

\_\_\_\_\_. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 15-41.

\_\_\_\_\_; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 28, p. 5-23. Jan./Fev./Mar./Abr. 2005. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 03 mar. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <portal.mj.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2014.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**. v.26, n.2, p. 135-156. Belo Horizonte. Agosto, 2010. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 27 abr. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v.24, n.1, p. 127-133, jan./abr. 2008. Disponível em: <www.vitorparo.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et al.ii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009 (p. 13-20).

\_\_\_\_\_. **Educação para a democracia**: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. Revista Portuguesa de Educação, vol. 13, n. 1, p. 23-38. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2000. Disponível em : <www.redalyc.org>. Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; TRENTO, Denise. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1988.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**. v.22, n.2, p. 197-227, jul./dez. 2006. Disponível em: <seer.ufrgs.br>. Acesso em: 16 jun. 2016.

**Plano Nacional de Educação:** Proposta da Sociedade brasileira (1997), consolidado na Plenária de Encerramento do II Congresso Nacional de Educação, Coned, Belo Horizonte/MG, 1997. Disponível em: <[www.adusp.org.br](http://www.adusp.org.br)>. Acesso em: 03 abr. 2015.

RIBEIRO, Tatiane Aparecida. **A implementação do ensino fundamental de nove anos na rede estadual de São Paulo:** um estudo de caso. Orientação: Lisete Regina Gomes Arelaro. São Paulo: s.n., 2011.

RIGOLON, Walkiria; VENCO, Sela. **36ª Reunião Anped.** Quem quer ser professor? A construção das precariedades objetiva e subjetiva no trabalho docente. 2013. Disponível em: <[36reuniao.anped.org.br](http://36reuniao.anped.org.br)>. Acesso em: 20 mai. 2015.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 67**, de 18 de março de 1998. CEF/CEM. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Disponível em: <[siau.edunet.sp.gov.br](http://siau.edunet.sp.gov.br)>. Acesso em: 16 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Escala de Proficiência de Língua Portuguesa:** leitura. 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. 2012. Disponível em: <[saesp.fde.sp.gov.br](http://saesp.fde.sp.gov.br)>. Acesso em: 17 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano de Gestão (2015 – 2018) da escola pesquisada.** 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Educação Integral:** Escola de Tempo Integral/Aluno em Tempo Integral. Setembro de 2011. Disponível em: <[www.educacaoassis.com.br](http://www.educacaoassis.com.br)>. Acesso em: 09 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Escola de Tempo Integral:** Diretrizes Gerais. São Paulo: SEE/CENP, 2006c.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escola de Tempo Integral. **Oficinas Curriculares de Atividades Esportivas e Motoras:** esporte, ginástica e jogo. Ciclos I e II. 2007a. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escola de Tempo Integral. **Oficinas Curriculares de Linguagens Artísticas:** teatro, música, dança e artes visuais. 2007b. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escola de Tempo Integral. **Oficina de Experiências Matemáticas.** Ciclos I e II. 2008a. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escola de Tempo Integral. **Hora da Leitura.** Ciclo I. 2007c. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Escola de Tempo Integral**: plano básico. 200-.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Projeto Escola de Tempo Integral**: Tempo e Qualidade. Construção de uma Proposta – Ciclo I e II. São Paulo, 2007e.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 2**, de 18 de janeiro 2013a. Dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 14 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 3**, de 16 de janeiro de 2014. Altera dispositivos da Resolução SE 81, de 16 de dezembro de 2011, que estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 07 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 6**, de 19 de janeiro de 2016. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 7**, de 18 de janeiro de 2006a. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 14 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 19**, de 12 de fevereiro de 2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 29**, de 28 de maio de 2014. Institui o Projeto Early Bird -Língua Inglesa destinado a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 02 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 38**, de 30 de julho de 2014. Altera matrizes curriculares constantes dos Anexos A e B da Resolução SE nº 85, de 19-12-2013, que dispõe sobre a reorganização curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências Correlatas. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 02 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 52**, de 2 de outubro de 2014. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 26 nov. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 77**, de 29 novembro de 2006b. Dispõe sobre o funcionamento, a reorganização curricular e o processo de atribuição de classes e aulas das Escolas de Tempo Integral, e dá providências correlatas. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 07 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 81**, de 16 de dezembro de 2011. Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 07 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 85**, de 19 de dezembro de 2013b. Dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 07 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 86**, de 19 de dezembro de 2007d. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 17 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 89**, de 09 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 14 jan. 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). **Resolução SE nº 93**, de 12 de dezembro de 2008b. Estabelece diretrizes para a reorganização curricular do Ensino Fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 07 ago. 2014.

SANTOS, B S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. IN: LUA NOVA. **Revista de Cultura e Política**. Nº 39, São Paulo: 1997.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226. Mai./ Ago. 2009. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 ago. 2014.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Por um sentido público da qualidade na educação**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008.

SILVEIRA, Adriana Dragone; TAVARES, Taís Moura; SOARES, Marcos Aurélio Silva. Produção acadêmica nacional sobre qualidade no Ensino Fundamental: mapeamento da concepção e seus indicadores. **26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) 2013. Disponível em: <www.anpae.org.br>. Acesso em: 02 abr. 2014.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação em larga escala da educação básica no Brasil: possíveis impactos no currículo. In: LEITE, C.; PACHECO, J. A.; MOREIRA, A. F. B.; MOURA, A. (orgs.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 238-251.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval *et. al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 126-143, jul./dez. 1999. Disponível em: <[www.revistas.usp.br](http://www.revistas.usp.br)>. Acesso em: 27 abr. 2016.

SPOSITO, Marília Ponte. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001. Disponível em: <[www.revistas.usp.br](http://www.revistas.usp.br)>. Acesso em: 29 abr. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral: A construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline [et al.] **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

TOLEDO, Alex Fabiano; NILSON, Lucia Helena; GOUVEIA, Maria Julia Azevedo; NICOLINI, Otoniel. Um olhar exploratório sobre diferentes modalidades de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et al.ii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 219 – 240.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília : UNESCO, OREALC, 2008. Disponível em: <[www.unesdoc.unesco.org](http://www.unesdoc.unesco.org)>. Acesso em: 03 abr. 2015.

## APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista com representante da Secretaria Estadual de Educação .....	184
APÊNDICE B - Roteiro para entrevista com Gestor Escolar .....	186
APÊNDICE C - Roteiro para entrevista com representante do Conselho de Escola .....	188
APÊNDICE D - Roteiro para entrevista com Professores .....	189
APÊNDICE E - Roteiro para entrevista com Responsáveis .....	191
APÊNDICE F - Roteiro para entrevista com Crianças .....	192
APÊNDICE G - Roteiro para entrevista com representante da Associação Parceiros da Educação .....	193

## **APÊNDICE A - Roteiro para entrevista com representante da Secretaria Estadual de Educação**

1. Qual era o objetivo da SEE/SP ao propor o Projeto Escola de Tempo Integral?
2. Este projeto foi pensado para alcançar todas as escolas de ensino fundamental da rede?  
Se não, por quê?
3. Houve muita procura por parte das escolas para implantação desse projeto? Quais eram as vantagens para as escolas que aderissem ao projeto?
4. As escolas que aderiram ao projeto tinham salas ociosas para o atendimento dos alunos em tempo integral? As escolas mantiveram o número de alunos matriculados ou diminuíram o atendimento com a adesão ao projeto?
5. O que esse projeto propõe de diferente para as escolas envolvidas? As escolas envolvidas podem elaborar projeto pedagógico próprio?
6. Quais são as diferenças entre aulas e oficinas curriculares, propostas pelo projeto?
7. Como foi o processo de implementação do projeto nas escolas?
  - a. Houve orientações para implementação do projeto? Se sim, qual foi meio utilizado? (Reuniões, documentos escritos). Quem teve acesso?
  - b. Houve um acompanhamento desta implementação e a avaliação do projeto por parte da SEE/SP? Se sim, como isso aconteceu?
  - c. Houve alguma adequação das escolas que aderiram ao projeto? (Espaço, equipe de professores, alimentação, recursos financeiros e materiais)
  - d. Foram/são oferecidos cursos de formação continuada específicos para os profissionais que trabalham nessas escolas? Quais? São oferecidos por quem?
  - e. Os pais foram ouvidos para esta modificação do funcionamento da escola de seus filhos?
  - f. E os (as) alunos(as)? Como reagiram?
  - g. Para uma modificação desta magnitude, o Conselho de Escola foi ouvido? E se ele fosse contra a participação da escola no Programa, ele tinha a opção de não participar?
8. Qual é a sua opinião sobre a escola de tempo integral nos moldes propostos pela SEE/SP?
9. Quais são as relações do Projeto Escola de Tempo Integral com a melhoria da qualidade de ensino?

- a. Quais foram os meios utilizados para que esta qualidade fosse alcançada?  
Obteve-se sucesso? Se não, por quais motivos?
10. Em sua opinião, por que houve uma diminuição do número de escolas participantes no projeto, de 2006 até hoje?
11. A SEE/SP propôs, recentemente, o Programa Ensino Integral. Em que se constitui esse programa? Quais são seus objetivos e propostas? Há possibilidade de integração do Projeto Escola de Tempo Integral com este novo programa? Se sim, como isso será realizado?
12. E com relação ao Programa “Mais educação”, do MEC? Há objetivos comuns? Em que sentido?

## APÊNDICE B - Roteiro para entrevista com Gestor Escolar

Nome:

Cargo/Função:

Formação:

Quanto tempo de carreira:

Quanto tempo na escola:

1. A escola que decidiu participar do Projeto Escola de Tempo Integral? Se sim, por que a escola optou por participar do projeto? Quais as vantagens que a escola teria em se tornar uma escola de tempo integral?
2. Como foi o processo de decisão em se tornar ou não uma escola de tempo integral?
  - a. Para uma modificação desta magnitude, o Conselho de Escola foi ouvido?
  - b. Os pais foram ouvidos para esta modificação do funcionamento da escola de seus filhos? Em qual momento? Qual é grau de participação deles na escola? Quem não quisesse, poderia mudar de escola?
  - c. E os (as) alunos (as)? Como reagiram?
3. Como foi o processo de implementação do projeto na escola?
  - a. Houve orientações para implementação do projeto? Se sim, qual foi o meio utilizado? (Reuniões, documentos escritos). Quem teve acesso?
  - b. Houve um acompanhamento desta implantação e a avaliação do projeto por parte da SEE/SP? Se sim, como isso aconteceu?
  - c. Houve alguma adequação/modificação no espaço escolar e nos materiais utilizados?
  - d. Foram/são oferecidos cursos de formação continuada específicos para os profissionais que trabalham na escola (professores da Base Nacional Comum e Oficinas Curriculares)? Quais? Foram/são oferecidos por quem? Para quem?
  - e. A equipe de professores permaneceu a mesma? Como acontece a escolha dos professores para as Oficinas Curriculares?
  - f. A escola recebe algum recurso financeiro a mais, para melhor se organizar e oferecer maior diversidade das atividades em nove horas?
4. Houve muita procura pela matrícula na escola depois que esta se tornou uma escola de tempo integral?
5. Como foi decidido o horário de funcionamento da escola?
6. O que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) desta escola de tempo integral propõe de diferente do PPP de uma escola de tempo parcial?

7. Quais são as diferenças entre aulas e oficinas curriculares? Como é realizada a avaliação das Oficinas?
8. Nos ATPC's são abordadas questões específicas sobre o funcionamento da escola de tempo integral? Os professores da Base Nacional Comum e das Oficinas Curriculares se encontram para planejarem juntos?
9. A escola possui alguma parceria? Como funciona? Quais ações estes parceiros realizam junto à escola?
10. Qual é a sua opinião sobre a escola de tempo integral nos moldes propostos pela SEE/SP? Você modificaria alguma coisa? Por quê?
11. Quais são as contribuições desta escola de tempo integral para as crianças do bairro? Como é o relacionamento entre a escola e as comunidades/famílias? Você mora próximo à escola? Conhece o bairro? Já teve oportunidade de conhecer as comunidades próximas da escola? Qual é sua visão sobre elas?
12. Quais são as relações do Projeto Escola de Tempo Integral com a melhoria da qualidade de ensino?
  - a. Quais foram os meios utilizados para que esta qualidade fosse alcançada? Obteve-se sucesso? Se não, por quais motivos?
13. Em sua opinião, por estudarem em período integral, as crianças possuem melhor rendimento escolar? Conseguem acompanhar as atividades propostas?
14. Quanto a alfabetização das crianças, como a escola tem se organizado para atingir a meta de 100% de alunos alfabetizados aos 8 anos de idade? O que você acha que a escola faz ou deveria fazer com as crianças que não conseguem aprender a ler e a escrever no final do terceiro ano? Há crianças com mais de 8 anos não alfabetizadas nesta escola? Cumprir esta meta de alfabetização, para você, é um dos aspectos que confere a qualidade de ensino?
15. Qual tem sido o desempenho das crianças na ANA? E nas avaliações em geral? Melhorou depois que a escola se transformou numa escola de tempo integral?

## APÊNDICE C - Roteiro para entrevista com representante do Conselho de Escola

Nome:

Instância representada:

Tempo em que está no Conselho:

1. Como se dá a atuação do Conselho de Escola? Quais suas funções na escola?
2. Como acontece a participação de pais e alunos? Como vocês são escolhidos?
3. Qual é a frequência das reuniões e os assuntos debatidos?
4. Como foi o processo de decisão em se tornar ou não uma escola de tempo integral?
  - a. Para uma modificação desta magnitude, o Conselho de Escola foi ouvido?
  - b. Os pais foram ouvidos para esta modificação do funcionamento da escola de seus filhos? Em qual momento? Vocês os convocaram para discutir esta questão?
  - c. E os (as) alunos(as)? Como reagiram?
5. Como foi o processo de implementação do projeto na escola?
  - a. Houve orientações para implantação do projeto? Se sim, qual meio utilizado? (Reuniões, documentos escritos). Quem teve acesso?
  - b. Houve alguma adequação/modificação no espaço escolar e nos materiais utilizados?
6. No Conselho de Escola são discutidas questões referentes ao funcionamento da escola de tempo integral ou outros casos específicos deste modelo de escola?
7. Qual é a sua opinião sobre a escola de tempo integral nos moldes propostos pela SEE/SP? Você o conhece? Modificaria alguma coisa?
8. Quais são as relações do Projeto Escola de Tempo Integral com a melhoria da qualidade de ensino? Você notou alguma diferença na escola?
  - a. Quais foram os meios utilizados para que esta qualidade fosse alcançada? Obteve-se sucesso? Se não, por quais motivos?
9. Em sua opinião, por estudarem em período integral, as crianças possuem melhor rendimento escolar? Conseguem acompanhar as atividades propostas?
10. E em relação à alimentação escolar? Ela foi melhorada? Está mais substancial, mais diversificada?
11. E o material escolar que as crianças utilizam? Tem materiais diferentes? Brinquedos?
- 12.

## APÊNDICE D - Roteiro para entrevista com Professores

Nome:

Cargo/Função:

Formação:

Quanto tempo de carreira:

Quanto tempo na escola:

1. Como foi o processo de implementação do projeto na escola?
  - a. Houve orientações para implantação do projeto? Se sim, qual meio utilizado? (Reuniões, documentos escritos). Quem teve acesso? Quem participou?
  - b. Houve alguma adequação/modificação no espaço escolar e nos materiais utilizados?
  - c. Foram/são oferecidos cursos de formação continuada específicos para o trabalho na escola (professores da Base Nacional Comum e Oficinas Curriculares)? Quais? Foram/são oferecidos por quem? Para quem?
  - d. A equipe de professores permaneceu a mesma? Como acontece a escolha dos professores para as Oficinas Curriculares?
  - e. Os professores que quisessem ficar, ou não ficar, com as séries iniciais podiam ter esta opção, ou a direção já determinava pela classificação de pontos que a professora tinha?
2. O que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) desta escola de tempo integral propõe de diferente do PPP de uma escola de tempo parcial?
3. Quais são as diferenças entre aulas e oficinas curriculares? Como é realizada a avaliação das Oficinas?
4. Como a Coordenação Pedagógica dirige as ATPC's? Quais são as prioridades de discussão? Nos ATPC's são abordadas questões específicas sobre o funcionamento da escola de tempo integral? Os professores da Base Nacional Comum e das Oficinas Curriculares se encontram para planejarem juntos?
5. Como você organiza seu trabalho em sala de aula? (Rotina, procedimentos; diálogo com os outros colegas, pais e alunos; lição de casa; brincadeiras; etc.). Como o grupo de professores se organiza no processo de alfabetização?
6. Qual é a sua opinião sobre a escola de tempo integral nos moldes propostos pela SEE/SP? Você modificaria alguma coisa neste projeto? Por quê?
7. Quais são as contribuições desta escola de tempo integral para as crianças do bairro? Como é o relacionamento entre a escola e as comunidades/famílias? Você mora

- próximo à escola? Conhece o bairro? Já teve oportunidade de conhecer as comunidades próximas da escola? Qual é sua visão sobre elas?
8. Quais são as relações do Projeto Escola de Tempo Integral com a melhoria da qualidade de ensino?
    - a. Quais foram os meios utilizados para que esta qualidade fosse alcançada? Obteve-se sucesso? Se não, por quais motivos?
  9. Em sua opinião, por estudarem em período integral, as crianças possuem melhor rendimento escolar? Conseguem acompanhar as atividades propostas?
  10. Quanto à alfabetização das crianças, como a escola tem se organizado para atingir a meta de 100% de alunos alfabetizados até os 8 anos de idade? Você acha que esta meta estimula você e seus colegas a atingi-la? Como você tem se organizado no trabalho com a alfabetização? Você participa ou participou de formações ou cursos sobre alfabetização? Conte um pouco sobre eles. O que você acha que a escola faz ou deveria fazer com as crianças que não conseguem aprender a ler e a escrever no final do terceiro ano? Você acha bom/correto pedagogicamente a criança ser alfabetizada sistematicamente, a partir dos seis anos? Há crianças com mais de 8 anos não alfabetizadas nesta escola? Cumprir esta meta de alfabetização, para você, é um dos aspectos que conferem a qualidade de ensino?
  11. Qual tem sido o desempenho das crianças na ANA? E nas avaliações em geral? Melhorou depois que vocês se transformaram numa escola de tempo integral?

## APÊNDICE E - Roteiro para entrevista com Responsáveis

Nome:

Número de filhos na escola:

1. Por que você optou por matricular seu (sua) filho (a) numa escola de tempo integral?
2. O que a escola de tempo integral traz de vantagem em relação à escola de tempo parcial? E desvantagem?
3. Como é a rotina do seu (sua) filho (a) na escola (pedagógico, alimentação, participação na escola)?
4. O que seu (sua) filho (a) comenta sobre o tempo que passa na escola?
5. Depois que chega da escola, o que ele (a) faz? (Lição de casa? Brinca? Descansa?) Ele (a) chega muito cansado (a)? Chega alegre? Conta o que fez?
6. Seu (sua) filho (a) já sabe ler e escrever? Estudar numa escola em tempo integral contribuiu para isso? Por quê? Ele (a) tinha feito pré-escola? Já sabia ler ou escrever quando veio para esta escola?
7. Quais são os avanços e as dificuldades que você percebe em seu (sua) filho (a) no aprender a ler e escrever?
8. Contar sobre a meta de alfabetização até os 8 anos de idade e perguntar: O que você acha que a escola faz ou deveria fazer com as crianças que não conseguem aprender a ler e escrever ao final do 3º ano?
9. O que é uma boa escola para você? (O que é uma escola de qualidade?) E esta escola, tem qualidade? Você acha esta escola boa? Melhoraria em alguma coisa? Existe alguma coisa que você não gosta que eles façam na escola e que você modificaria?
10. Na sua avaliação, seu (sua) filho (a), gosta (muito/pouco) ou não gosta da escola em que estuda? Por quais motivos?
11. A escola chama você para explicar os avanços de seu (sua) filho (a)? Em quais situações você vem à escola?

## APÊNDICE F - Roteiro para entrevista com Crianças

Nome:

1. O que você faz nesta escola? Como é o seu dia aqui? O que você faz na sala de aula? (Tem joguinhos? Tem livro e caderno? Tem provas? – Explorar o que eles disserem: Como é? Como acontece?) Você faz aula de reforço? Você já sabe ler e escrever?
2. O que você gosta mais na escola?
3. O que você não gosta na escola?
4. Você gosta mais de que aula/oficina? O que faz você gostar mais dela?
5. De qual você menos gosta? Por que você não gosta dela?
6. Você acha que fica muito ou pouco tempo na escola? Por quê?
7. Gostaria de ficar menos tempo na escola? Por quê?
8. O que você gostaria de fazer aqui e que não faz, ou faz pouco?
9. O que você faz depois que chega da escola?
10. O que você gostaria que tivesse nesta escola e que não tem?

## **APÊNDICE G - Roteiro para entrevista com representante da Associação Parceiros da Educação**

Nome:

Formação/Atuação:

Cargo/Função:

1. Conte-me um pouco sobre a Associação Parceiros da Educação.
  - a. Quais são seus objetivos?
  - b. Como e por quem é formada/organizada?
  - c. Quais tipos de ações são realizadas nas escolas?
  - d. Como é realizada a parceria? Há algum critério para poder fazer ou não esta parceria? Ela é feita somente em escolas de tempo integral ou também nas escolas de tempo parcial?
  - e. Qual tempo de duração desta parceria?
2. Há quanto tempo a Associação Parceiros da Educação está nesta escola?
3. Quais são os objetivos e as metas da Associação para esta escola?
4. Quais ações foram/estão sendo realizadas?
5. Qual avaliação você faz desta parceria na escola? Estão percebendo “resultados”? Quais? O que ainda precisa ser melhorado? A Associação tem ações para isso? Quais?
6. Para você, o que é qualidade de ensino? Qual paralelo você faria entre esta qualidade e as ações da Associação Parceiros da Educação?

## **ANEXOS**

Anexo I - Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005 .....	195
Anexo II - Resolução SE nº 85, de 19 de dezembro de 2013 .....	197

## ANEXO I

### RESOLUÇÃO SE Nº 89, DE 09 DE DEZEMBRO DE 2005

Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral

O Secretário de Estado da Educação, considerando:

\* a educação como presença fundamental no dia a dia de crianças e jovens, por desempenhar papel relevante na dinâmica das sociedades;

\* a importância de se oferecer aos estudantes do Ensino Fundamental a oportunidade de estender o tempo de participação na escola em atividades que ampliem suas possibilidades de aprender;

\* a necessidade de atender às expectativas da comunidade intra e extra-escolar e desenvolver ações que integram a política de inclusão,

resolve:

Artigo 1º - Fica instituído o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos de Ensino Fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.

Artigo 2º - O Projeto Escola de Tempo Integral tem como objetivos:

I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto estima e o sentimento de pertencimento;

II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;

III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;

IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;

V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor.

Artigo 3º - O Projeto Escola de Tempo Integral prevê o atendimento inicial de escolas da rede pública estadual de Ensino Fundamental que atendam aos critérios de adesão, que estejam distribuídas pelas 90 Diretorias de Ensino, inseridas, preferencialmente, em regiões de baixo IDH - Índice de Desenvolvimento Humano - e nas periferias urbanas.

Parágrafo único - São critérios para adesão ao Projeto:

1 - espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral e

2 - intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola.

Artigo 4º - A Escola de Tempo Integral funcionará em dois turnos - manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas.

Artigo 5º - A organização curricular da Escola de Tempo Integral inclui o currículo básico do Ensino Fundamental e ações curriculares direcionadas para:

- I - orientação de estudos;
- II - atividades Artísticas e Culturais;
- III - atividades Desportivas;
- IV - atividades de Integração Social;
- V - atividades de Enriquecimento Curricular.

Artigo 6º - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas expedir instruções complementares à presente resolução.

Artigo 7º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

## ANEXO II

### RESOLUÇÃO SE Nº 85, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2013

Dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas

O Secretário da Educação, considerando:

- a necessidade de ajustes na organização curricular do ensino fundamental das escolas participantes do Projeto Escola de Tempo Integral - ETI, instituído pela Resolução SE nº 89, de 9.12.2005, com vistas ao melhor atendimento à avaliação da especificidade didático-pedagógica que as caracteriza;

- o contínuo aperfeiçoamento da organização curricular vigente nessas unidades, flexibilizando-a com alternativas que promovam soluções singulares e otimizem os avanços já conquistados;

- a necessidade de viabilizar condições para a inserção futura das ETIs no Programa de Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4.1.2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28.12.2012,

Resolve:

Artigo 1º - As unidades escolares que funcionarem com o ensino fundamental nos anos iniciais e finais, em tempo

I - pelos componentes curriculares e respectivas cargas horárias estabelecidos na matriz curricular do ensino fundamental das escolas de tempo parcial, nos termos da legislação pertinente;

II – pelas oficinas curriculares, definidas para a parte diversificada, a serem desenvolvidas com metodologias, estratégias e recursos didático-pedagógicos específicos.

Artigo 2º - A direção da escola, no cumprimento de suas atribuições e após consulta à comunidade escolar, deverá:

I – apresentar matriz curricular que:

a) esteja em sintonia com a proposta pedagógica da unidade escolar e que atenda às expectativas e aos interesses educacionais locais;

b) considere a existência de espaços adequados ao desenvolvimento das duas partes do currículo, discriminadas no artigo 1º;

c) assegure total permanência do educando em tempo integral;

d) leve em conta a disponibilidade de docentes devidamente habilitados/qualificados para o exercício de atividades diferenciadas, contextualizadas e dinâmicas, a serem desenvolvidas nas oficinas curriculares;

II - garantir que a matriz curricular se ajuste à realidade escolar, contemplando, nos anos iniciais, conforme Anexos A e B:

a) carga horária mínima de 40 (quarenta) aulas semanais, a serem distribuídas em duas alternativas:

a.1) 25 (vinte e cinco) aulas semanais, destinadas às disciplinas da base nacional comum; e

a.2) 15 (quinze) aulas semanais destinadas aos componentes da parte diversificada e desenvolvidas como oficinas curriculares obrigatórias com temáticas definidas nas matrizes curriculares e, com temáticas opcionais, selecionadas pela unidade escolar constantes do Anexo E desta resolução; ou

b) carga horária máxima de até 45 (quarenta e cinco) aulas semanais, assim distribuídas:

b.1) 25 (vinte e cinco) aulas semanais, destinadas às disciplinas da base nacional comum e

b.2) de 16 (dezesesseis) a 20 (vinte) aulas semanais, destinadas aos componentes da parte diversificada e desenvolvidas como oficinas curriculares obrigatórias com temáticas definidas nas matrizes curriculares e com temáticas opcionais, constantes do Anexo E desta resolução, selecionadas pela unidade escolar;

III - garantir que a matriz curricular se ajuste à realidade escolar, contemplando, nos anos finais, conforme Anexos C e D:

a) carga horária de 40 (quarenta) aulas semanais, assim distribuídas:

a.1) 28 (vinte e oito) aulas semanais, destinadas às disciplinas da base nacional comum;

a.2) 2 (duas) aulas semanais destinadas à disciplina Língua Estrangeira Moderna na parte diversificada;

a.3) 10 (dez) aulas semanais, destinadas aos componentes da parte diversificada e desenvolvidas como oficinas curriculares obrigatórias com temáticas definidas nas matrizes

curriculares e com temáticas opcionais, constantes do Anexo E desta resolução, selecionadas pela unidade escolar; ou

b) carga horária de até 45(quarenta e cinco) aulas semanais, assim distribuídas:

b.1) 28 (vinte e oito)aulas semanais, destinadas às disciplinas da base nacional comum;

b.2) 2 (duas) aulas semanais destinadas à disciplina Língua Estrangeira Moderna na parte diversificada;

b.3) de 11 a 15 (quinze) aulas semanais, destinadas aos componentes da parte diversificada e desenvolvidas como oficinas curriculares obrigatórias com temáticas definidas nas matrizes curriculares e com temáticas opcionais, constantes do Anexo E desta resolução, selecionadas pela unidade escolar.

IV - observar que a carga horária semanal de qualquer oficina curricular, nos anos iniciais e nos anos finais, será de 2 (duas) a 4 (quatro) aulas semanais;

V - atentar para a adoção dos componentes curriculares da parte diversificada da matriz curricular dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, que, à exceção da disciplina Língua Estrangeira Moderna nos anos finais, se caracterizarão como:

a) oficinas curriculares obrigatórias, cujas temáticas, pré-definidas, se apresentam, incluídas nas matrizes curriculares com as seguintes denominações:

a.1) nos anos iniciais: Hora da Leitura, Produção de Texto e Experiências Matemáticas;

a.2) nos anos finais: Leitura e Produção de Texto e Experiências Matemáticas;

b) oficinas curriculares obrigatórias com temáticas optativas, selecionadas pela unidade escolar, dentre as constantes do Anexo E, desta resolução, devidamente ajustadas às expectativas, à faixa etária dos alunos, aos interesses e às preferências da comunidade e à construção da identidade escolar.

Parágrafo único - Os campos/temas das oficinas curriculares com temáticas opcionais deverão ser trabalhados ao longo do ano letivo, uma vez que somente poderão ser alterados no ano subsequente, quando mudanças se fizerem oportunas e necessárias.

Artigo 3º - Na elaboração do horário escolar, a direção da escola deverá observar:

I - carga horária diária máxima de 9 (nove) aulas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada;

II - intervalo para almoço, com duração de, no mínimo, 30 (trinta) minutos e, no máximo, até 60 (sessenta) minutos, em horário previamente definido, para todos os dias da semana;

III - 1 (um) intervalo de 20 (vinte) minutos, em cada turno, destinado ao recreio;

IV - início e término das aulas definidos de acordo com os interesses e necessidades da comunidade escolar.

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

Artigo 4º - Terão prioridade, para os alunos com necessidades especiais, as atividades programadas para as respectivas salas de recurso.

Parágrafo único - Caberá à equipe gestora e aos professores especializados nas áreas de deficiência, após o diagnóstico das potencialidades, interesses e expectativas dos alunos, definir quais atividades das oficinas curriculares se apresentam passíveis de frequência e efetiva participação.

Artigo 5º - A avaliação do desempenho escolar dos alunos, nas oficinas curriculares, caracterizar-se-á por uma abordagem conceitual essencialmente formativa, processual e centrada em valores atitudinais de participação, interesse e compromisso do educando na construção de seu conhecimento.

Parágrafo único - Por inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, os procedimentos e os resultados dos instrumentos avaliativos selecionados deverão se constituir insumos norteadores da avaliação global do educando.

Artigo 6º - A atribuição das classes e aulas far-se-á na seguinte conformidade:

I – pelo Diretor de Escola, na unidade escolar, e em nível de Diretoria de Ensino, se necessário, com relação às disciplinas da base nacional comum e à disciplina Língua Estrangeira Moderna da parte diversificada do currículo, atendendo às disposições da legislação referente ao processo anual de atribuição de classes e aulas;

II – pela equipe gestora da unidade escolar, com relação às oficinas curriculares, assistida pelo Supervisor de Ensino da unidade escolar, a docentes e candidatos à contratação

que estejam devidamente inscritos e classificados no processo regular de atribuição de classes e aulas e que também tenham, paralelamente, efetuado inscrição específica para participar do processo seletivo referente ao Projeto Escola de Tempo Integral, observada a seguinte ordem de prioridade:

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

§ 1º - Observadas as habilitações/qualificações docentes especificadas no artigo 7º desta resolução, constituem-se componentes do processo seletivo, objeto da inscrição paralela para o Projeto Escola de Tempo Integral, de que trata este artigo:

- 1 - a análise do currículo do candidato, avaliando-se as ações de formação vivenciadas, o histórico das experiências e as práticas educacionais bem sucedidas;
- 2 - a pertinência e a qualidade da proposta de trabalho apresentada pelo candidato;
- 3 - a avaliação dos resultados obtidos na entrevista individual realizada.

§ 2º - Os critérios de seleção dos docentes e candidatos inscritos terão os referenciais de:

- 1 - atendimento ao perfil exigido pelas características e especificidades do campo temático selecionado para a(s) oficina(s) curricular(es);
- 2 - espírito de liderança e postura democrática;
- 3 - assiduidade e pontualidade;
- 4 - disposição para trabalhar em projetos interdisciplinares;
- 5 - vivência de metodologias de trabalho que, respeitando o projeto pedagógico da unidade escolar, promovam a reflexão, a solidariedade, a troca de experiências e a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos educandos;
- 6 - capacidade de promover a autoestima do educando;
- 7 - disponibilidade para o desenvolvimento de trabalho em equipe, de forma colaborativa; e
- 8 - interesse em:

8.1 - participar de programas de capacitação e formação continuada, inclusive via educação a distância, oferecidos por esta Secretaria e por entidades a ela conveniadas;

8.2 - criar e utilizar novos métodos didático-pedagógicos, usando as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

§ 3º - Após a seleção e a atribuição das aulas das oficinas curriculares, a equipe gestora expedirá termo provisório de atribuição, a ser entregue ao docente/candidato, e a relação nominal de todos os contemplados no processo seletivo, com as respectivas cargas horárias, a ser enviado à Diretoria de Ensino, para ciência e ratificação no processo regular de atribuição de classes e aulas.

§ 4º - Aplicam-se ao docente, de que trata este artigo, as disposições da legislação específica do processo de atribuição de classes, turmas, aulas de projetos da Pasta, bem como as da legislação referente ao processo regular de atribuição de classes e aulas.

Artigo 7º - Na atribuição de aulas das oficinas curriculares aos docentes/candidatos devidamente inscritos e cadastrados para o processo anual de atribuição de classes e aulas, deverão ser observadas as seguintes habilitações/qualificações a serem apresentadas para atuação em:

I - Língua Estrangeira Moderna: Inglês nos anos iniciais - Espanhol nos anos finais - diploma de licenciatura plena em Letras/Inglês ou Espanhol; aluno de curso de licenciatura plena em Letras, preferencialmente de último ano, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência, podendo, em caráter de absoluta excepcionalidade, ser atribuídas aulas a profissional graduado em curso de nível superior portador de exame de proficiência linguística no idioma objeto da docência, quando comprovada a inexistência dos profissionais acima relacionados;

II - Atividades Artísticas - diploma de licenciatura plena em Educação Artística, ou de licenciatura plena em Arte, em quaisquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas, Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança ou licenciatura plena em Educação Musical;

III - Atividades Esportivas e Motoras - diploma de licenciatura plena em Educação Física;

IV - Educação Financeira/Educação Fiscal, preferencialmente, diploma de licenciatura plena específica em Matemática ou de licenciatura em Ciências com plenificação em Matemática, ou de licenciatura plena em Pedagogia;

V - Tecnologia e Sociedade - de acordo com a proposta pedagógica da unidade escolar: diploma de licenciatura plena em disciplinas da área de Ciências da Natureza, ou diploma de licenciatura plena em disciplinas da área de Ciências Humanas;

VI - Qualidade de Vida - diploma de licenciatura plena em Ciências Físicas e Biológicas ou licenciatura em Ciências com plenificação em Biologia, ou ainda licenciatura plena em História Natural; ou, ainda, de licenciatura plena em Pedagogia;

VII - Sexualidade - diploma de licenciatura plena em Ciências Físicas e Biológicas ou licenciatura em Ciências com plenificação em Biologia, ou licenciatura plena em História Natural; de licenciatura plena em Pedagogia;

VIII - Espaços Educadores Sustentáveis – de acordo com a proposta da unidade escolar: diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Ciências da Natureza; diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Ciências Humanas; diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Linguagens; ou, ainda, diploma de licenciatura plena em Pedagogia;

IX - Educação para o Trânsito - diploma de licenciatura plena em disciplinas da Área de Ciências Humanas; diploma de licenciatura plena em Educação Artística, ou de licenciatura plena em Arte, em quaisquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas, Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança, ou licenciatura plena em Educação Musical; ou, ainda, diploma de licenciatura plena em Pedagogia;

X – Educação das Diversidades Étnico-raciais: diploma de licenciatura plena em disciplinas da área de Ciências Humanas; diploma de licenciatura plena em Educação Artística, ou de licenciatura plena em Arte, em quaisquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas, Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança, ou licenciatura plena em Educação Musical; ou, ainda, diploma de licenciatura plena em Pedagogia;

XI - Educação em Direitos Humanos: diploma de licenciatura plena em disciplinas da área de Ciências Humanas; diploma de licenciatura plena em Educação Artística, ou de licenciatura plena em Arte, em quaisquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas, Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança, ou licenciatura plena em Educação Musical; diploma de licenciatura plena em Pedagogia.

XII – Hora da Leitura e Produção de Texto: preferencialmente, diploma de licenciatura plena em Pedagogia, e, na indisponibilidade de profissional licenciado, aluno do último ano desta licenciatura;

XIII – Leitura e Produção de Texto: diploma de licenciatura plena em Letras/Língua Portuguesa;

XIV – Experiências Matemáticas:

a) Anos Iniciais: preferencialmente, diploma de licenciatura plena em Pedagogia, e na indisponibilidade de profissional licenciado, aluno do último ano dessa licenciatura;

b) Anos Finais: diploma de licenciatura plena específica em Matemática ou de licenciatura em Ciências com plenificação em Matemática;

XV – Orientação de Estudos: preferencialmente, diploma de licenciatura plena em Pedagogia, ou Licenciatura Plena em disciplinas da Área de Ciências da Natureza, ou Licenciatura Plena em disciplinas da Área de Ciências Humanas, ou Licenciatura Plena em disciplinas da Área de Linguagens e Códigos.

§ 1º - Nos anos iniciais, atendidas as exigências de habilitação/qualificação de que trata este artigo, as classes das oficinas curriculares deverão ser atribuídas:

1. preferencialmente, ao professor polivalente – PEB I, observadas as disposições da legislação referente ao processo anual de atribuição de classes e aulas a docentes e ou candidatos à contratação, devidamente inscritos e classificados para o processo regular de atribuição de classes e aulas, pelo Diretor de Escola, na unidade escolar, e em nível de Diretoria de Ensino;

2. na inexistência do professor polivalente, o docente portador de licenciatura plena em Pedagogia.

§ 2º - Esgotadas as possibilidades de atribuição de classes e aulas, de que tratam os incisos IV a XV, as classes e aulas remanescentes poderão ser atribuídas a docentes, cujo histórico escolar do curso concluído ou a ser concluído, comprovem o somatório de 160 horas de estudos no componente/conteúdo da oficina curricular.

Artigo 8º - Na organização e fixação dos horários de trabalho dos servidores, por competência do Diretor de Escola, com a colaboração da equipe gestora, deverão ser estabelecidos dia(s) e horário para cumprimento das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, de forma a assegurar a participação dos docentes que atuem na parte diversificada, inclusive daqueles que possuem aulas atribuídas em mais de uma unidade escolar e/ou que não tenham Sede de Controle de Frequência (SCF) na Escola de Tempo Integral.

Artigo 9º - Para o professor, ao qual se tenham atribuído aulas de oficina curricular, que comportam substituição docente, por qualquer período, são assegurados os mesmos benefícios e vantagens a que fazem jus os seus pares docentes que atuam nas escolas regulares de regime parcial, observadas as normas legais pertinentes, exceto a possibilidade de afastamento das referidas aulas para exercer qualquer outro tipo de atividade ou prestação de serviços.

Artigo 10 - No decorrer do ano letivo, o docente que, por qualquer motivo, deixar de corresponder às expectativas do desenvolvimento das atividades da oficina curricular, cujas aulas lhe tenham sido atribuídas, perderá essas aulas, a qualquer tempo, por decisão da equipe gestora da unidade escolar, ouvido o Supervisor de Ensino.

Artigo 11 - Para fins de definição de módulo de pessoal, nos termos do regulamento específico, deverá ser considerado em dobro o número de classes da Escola de Tempo Integral, que estejam em funcionamento nos termos da presente resolução.

Artigo 12 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE nº 2, de 18 de janeiro de 2013.

**(Republicada por ter saído com incorreções).**

Notas:

Lei Complementar nº 1.164/12;

Lei Complementar nº 1.191/12;

Lei Complementar nº 1.010/07;

Lei Complementar nº 1.093/09;

Res. SE nº 89/05;

Revoga a Res. SE nº 2, de 18/13.

**ANEXOS:**

<b>ANEXO A</b>									
<b>PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR</b>									
<b>PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - Anos Iniciais</b>									
	<b>ÁREAS DO CONHECIMENTO</b>	<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>Anos/ Aulas</b>						
			<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>	<b>5º</b>		
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>	<b>LINGUAGENS E CÓDIGOS</b>	Língua Portuguesa	11	11	9	8	8		
		Educação Física	2	2	2	2	2		
		Arte	2	2	2	2	2		
	<b>MATEMÁTICA</b>	Matemática	6	6	8	8	8		
	<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA</b>	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	1	1	1	2	2		
		História	2	2	2	2	2		
	<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>	Geografia	1	1	1	1	1		
		<b>TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM</b>		25	25	25	25	25	
	<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	<b>OFICINAS CURRICULARES</b>	<b>Temáticas Obrigatórias</b>	Hora da Leitura					
				Produção de Texto					
Experiências Matemáticas									
<b>Temáticas Opcionais</b>			Oficina Curricular I						
		Oficina Curricular II							
		Oficina Curricular III							
		Oficina Curricular IV							
<b>TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA</b>			15	15	15	15	15		
<b>TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA</b>			40	40	40	40	40		

**ANEXO B  
PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR  
PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - Anos Iniciais**

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Anos/ Aulas					
			1º	2º	3º	4º	5º	
<b>BASENACIONAL COMUM</b>	LINGUAGENS E CÓDIGOS	Língua Portuguesa	11	11	9	8	8	
		Educação Física	2	2	2	2	2	
		Arte	2	2	2	2	2	
	MATEMÁTICA	Matemática	6	6	8	8	8	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências Físicas e Biológicas	1	1	1	2	2	
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	2	2	
Geografia		1	1	1	1	1		
<b>TOTAL DA BASENACIONAL COMUM</b>			<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	<b>OFICINAS CURRICULARES</b>	<b>Temáticas Obrigatórias</b>	Hora da Leitura					
			Produção de Texto					
			Experiências Matemáticas					
		<b>Temáticas Opcionais</b>	Oficina Curricular I					
			Oficina Curricular II					
			Oficina Curricular III					
			Oficina Curricular IV					
			Oficina Curricular V					
<b>TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA</b>			<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	
<b>TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA</b>			<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	

ANEXO C								
PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR								
PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - Anos Finais								
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aulas				
				6°	7°	8°	9°	
	LINGUAGENS E CÓDIGOS			Língua Portuguesa	6	6	6	6
				Educação Física	2	2	2	2
				Arte	2	2	2	2
	MATEMÁTICA		Matemática	6	6	6	5	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA		Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4	
	CIÊNCIAS HUMANAS		História	4	4	4	4	
			Geografia	4	4	4	4	
			Ensino Religioso*				1	
<b>TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM</b>				<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	
PARTE DIVERSIFICADA	Disciplina		Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2	
	OFICINAS CURRICULARES	Temáticas Obrigatórias	Leitura e Produção de Texto					
			Experiências Matemáticas					
		Temáticas Opcionais	Oficina Curricular I					
			Oficina Curricular II					
			Oficina Curricular III					
		<b>TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA</b>				<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>
<b>TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA</b>				<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	

\* Ensino Religioso - Se não houver demanda, acrescentar 1 (uma) aula para matemática.

**ANEXO D  
PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR  
PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - Anos Finais**

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aulas				
			6º	7º	8º	9º	
<b>BASENACIONAL COMUM</b>	<b>LINGUAGENS E CÓDIGOS</b>	Língua Portuguesa	6	6	6	6	
		Educação Física	2	2	2	2	
		Arte	2	2	2	2	
	<b>MATEMÁTICA</b>	Matemática	6	6	6	5	
	<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA</b>	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4	
	<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>	História	4	4	4	4	
		Geografia	4	4	4	4	
	Ensino Religioso*				1		
<b>TOTAL DA BASENACIONAL COMUM</b>			<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	<b>Disciplina</b>		<b>Língua Estrangeira Moderna</b>	2	2	2	2
	<b>OFICINAS CURRICULARES</b>	<b>Temáticas Obrigatórias</b>	<b>Leitura e Produção de Texto</b>				
			<b>Experiências Matemáticas</b>				
	<b>OFICINAS CURRICULARES</b>	<b>Temáticas Opcionais</b>	<b>Oficina Curricular I</b>				
			<b>Oficina Curricular II</b>				
			<b>Oficina Curricular III</b>				
			<b>Oficina Curricular IV</b>				
<b>TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA</b>			<b>17</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	
<b>TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA</b>			<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	

\* Ensino Religioso - Se não houver demanda, acrescentar 1 (uma) aula para matemática.

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

\* Inglês para os anos iniciais do ensino fundamental e, opcionalmente, Espanhol para os anos finais do ensino fundamental.