



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAIMUNDO NONATO DE CARVALHO JÚNIOR

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE
BARUERI**

RAIMUNDO NONATO DE CARVALHO JÚNIOR

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE
BARUERI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPGE) da Universidade Nove
de Julho - UNINOVE, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação, sob a orientação do
Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de
Carvalho.

2016

Carvalho Júnior, Raimundo Nonato de.

Escola de tempo integral: uma análise sobre a experiência do programa mais educação nas escolas do município de Barueri./ Raimundo Nonato de Carvalho Júnior. 2016.

131 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

1. Educação integral. 2. Escolas de tempo integral. 3. Programa mais educação. 4. Barueri. 5. Ampliação de jornada.

I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz de.

II. Título

CDU 37

Banca Examinadora

PROF. DR. CELSO DO PRADO FERRAZ DE CARVALHO – UNINOVE

PROF. DR. JOSÉ EDUARDO DE OLIVEIRA SANTOS - UNINOVE

PROF.^a DR.^a CÉLIA MARIA HAAS - UNICID

Dedico este trabalho ao meu avô Joaquim Magalhaes de Oliveira, por ter sido minha maior referência sobre: família, identidade, valor, serenidade e sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Agradecer por uma conquista não é um exercício simples. São muitos os que passam por nossas vidas e deixam suas importantes marcas e contribuições.

Ao Professor Miguel Henrique Russo pela possibilidade de me conduzir nos primeiros passos da construção desse projeto e pela motivação dada à composição deste trabalho.

Ao Professor Celso do Prado Ferraz de Carvalho pela atenção e pela condução com segurança e seriedade durante meus estudos de mestrado, sendo um motivador que deu sustentação nos momentos que mais necessitei de seu apoio.

Ao Professor Carlos Bauer pela presença marcante e solidária nos processos de estudo e Professores José Eduardo de Oliveira Santos e Célia Maria Hass pela participação e contribuição na elaboração dessa dissertação.

Aos meus pais Raimundo Nonato de Carvalho e Maria das Graças Magalhães de Carvalho que me ensinaram as bases que hoje me dão sustentação enquanto pessoa e profissional.

À minha companheira e esposa Lilian da Silva Santos, que sempre me incentivou e esteve ao meu lado, me trazendo palavras de ânimo e de motivação.

Aos meus filhos Matheus Ferreira de Carvalho, Sophia Santos de Carvalho e Heitor Jr. Santos Magalhães, que amo incondicionalmente.

À minha irmã Rita de Cássia Magalhães de Carvalho, que sempre vibrou com minhas conquistas.

Aos docentes e amigos do Programa de Mestrado e Doutorado da UNINOVE, pelo compromisso ético-político que os motiva à construção de uma educação com mais qualidade e conhecimento.

Aos companheiros de luta na área de Educação, que durante estes 26 anos de minha história e carreira profissional me ajudaram a pensar, pulsar e perseverar para a consolidação do meu trabalho e contribuição como docente na vida de nossos estudantes.

Finalmente, à Universidade Nove de Julho (UNINOVE) pela oportunidade da realização desse sonho!

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE AMPLIAÇÃO DE JORNADA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BARUERI

RESUMO: No ano de 2013, a Secretaria Municipal de Educação de Barueri anunciou a adesão de 4 escolas de sua rede de ensino ao Programa *Mais Educação* do governo federal. Esta pesquisa tem como objetivo compreender a concepção de educação integral que os professores dessas escolas possuem. A problemática central do nosso trabalho pode ser desmembrada em duas questões: como os professores compreendem os objetivos, os procedimentos, as concepções e as diretrizes do programa *Mais Educação*, e quais mudanças ocorreram (ou não) no trabalho pedagógico desses professores. As fontes primárias de pesquisa são os documentos oficiais que subsidiaram o programa *Mais Educação* e 5 questionários respondidos por professores das escolas de tempo integral do município de Barueri. O objetivo dos questionários foi obter dados sobre a formação dos docentes, a compreensão que possuem sobre educação integral e a análise que fazem do trabalho pedagógico após a adesão ao *Mais Educação*. Diante dos resultados desta pesquisa, é possível afirmar que há pouca compreensão, entre os professores, do debate sobre educação integral, que eles não observam mudanças consideráveis no trabalho pedagógico em razão da adesão ao *Mais Educação* e que as escolas de tempo integral de Barueri são vistas como ambientes de *ocupação* e *contenção* de crianças e adolescentes, espaços que deixam de ser de formação e passam a ser apenas proteção, guarda e reparação da exclusão sofrida pela classe trabalhadora.

Palavras chave: Educação Integral, Escola de Tempo Integral, Programa *Mais Educação*, Barueri, Ampliação de Jornada.

FULL-TIME SCHOOL: AN ANALYSIS OF THE SCHOOL JOURNEY EXPANSION EXPERIENCE IN THE MUNICIPALITY OF BARUERI

ABSTRACT: In 2013, the Municipal Secretary of Education of Barueri announced that 4 schools from its school system joined the federal government educational program *Mais Educação*. This research aims to understand these schools teachers concept of integral education. Our central inquiry can be broken down into two questions: how teachers understand the objectives, procedures, concepts and guidelines of *Mais Educação* Program and what changes occurred (or not) in the pedagogical work of these teachers. Primary research sources were constituted of the official documents that support the *Mais Educação* Program and 5 questionnaires answered by full-time schools teachers in the city of Barueri. The purpose of the questionnaires was to obtain data on teachers' training, their understanding of comprehensive education and their analysis of the educational work process after joining the *Mais Educação* Program. In the face of the findings in this research, it is possible to state that there is little understanding of the debate on comprehensive education among teachers; they do not observe significant changes in educational work related to joining *Mais Educação* Program; and that full-time schools in Barueri are seen as children and adolescents occupancy and restraining environments. Those spaces are no longer educational, they became only of protection and guard and compensation for the exclusion suffered by the working class.

Keywords: Comprehensive Education, Full-Time School, *Mais Educação* Program, Barueri, Journey Expansion.

ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO: UN ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE EXPANSIÓN DE JORNADA DE LAS ESCUELAS EN EL MUNICIPIO DE BARUERI

Resumen: En 2013, la Secretaría Municipal de Educación de Barueri anunció la participación de 4 escuelas de su sistema escolar al Programa Mais Educação del gobierno federal. Esta investigación tiene como objetivo comprender el concepto de educación integral que los profesores de estas escuelas tienen. El problema central de nuestro trabajo se divide en dos cuestiones: cómo los profesores comprenden los objetivos, procedimientos, conceptos y directrices presentes en el Programa Mais Educação y qué cambios han ocurrido (o no) en el trabajo pedagógico de estos maestros. Las fuentes primarias de investigación constituyense de documentos oficiales que apoyan el Programa Mais Educação y 5 cuestionarios respondidos por los maestros de las escuelas de tiempo completo en la ciudad de Barueri. El propósito de los cuestionarios era obtener datos sobre la formación de los maestros, la comprensión que tienen cerca la educación integral y el análisis que hacen del proceso de trabajo educativo después de unirse al Programa Mais Educação. Teniendo en cuenta los resultados de esta investigación, podemos decir que hay poco entendimiento entre los maestros del debate sobre la educación integral, no se observan cambios significativos en el trabajo educativo debido a la adhesión al Programa Mais Educação y las escuelas de tiempo completo en Barueri son vistas como ambientes de ocupación y contención de los niños y adolescentes, espacios que ya no están formando y se convierten sólo de protección, de guardia y de reparación de la exclusión que sufre la clase trabajadora.

Palabras clave: Educación Integral, Escuela de Tiempo Completo, Programa Mais Educação, Barueri, Ampliación de Jornada.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Características das escolas de tempo integral de São Paulo e Barueri.....	p.87
---	------

LISTA DE SIGLAS

ACEA – Associação Cidade Escola Aprendiz.

BA – Bahia.

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança.

CAPES – Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior.

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

CEI – Coordenadoria de Ensino Interior.

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

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

CEU – Centro Educacional Unificado.

CIAC – Centro Integrado de Apoio à Criança.

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública.

CF – Constituição Federal.

COGSP – Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo.

DE – Diretoria de Ensino.

DOT/P – Diretoria de Orientação Técnica/Pedagógica.

EAD – Educação à Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

EE – Escola Estadual

EI – Educação Integral

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

EPI – Escola Pública Integrada.

ETI – Escola de Tempo Integral.

FHC – Fernando Henrique Cardoso.

HAC – Horário de Atividade Coletiva.

HTPC – Horário de Trabalho Pedaagógico Coletivo.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística.

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.

IBEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

IPF – Instituto Paulo Freire.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

MEC – Ministério da Educação.

MG – Minas Gerais.

NOVACAP – Comissão Organizadora Nova Capital.

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

PDT – Partido Democrático Trabalhista.

PIB – Produto Interno Bruto.

PEI – Projeto Escola Integrada.

PMB – Prefeitura Municipal de Barueri.

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PR – Paraná.

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança.

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

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

PSOL – Partido Socialismo e Liberdade.

PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados.

PT – Partido dos Trabalhadores.

RN – Rio Grande do Norte.

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

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

SC – Santa Catarina

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados.

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal.

SEE – Secretaria de Estado da Educação.

SEE-SP – Secretaria de Estado da Educação De São Paulo.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

SP – São Paulo.

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

UNB – Universidade de Brasília.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.15
CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL ..	p.24
1.1 – O sentido amplo do debate sobre educação integral	p.24
1.2 – As experiências de educação integral no Brasil.....	p.31
1.3 – O debate contemporâneo sobre educação integral.....	p.39
CAPÍTULO 2 – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE BARUERI ...p.57	
2.1 – Os marcos legais do <i>Mais Educação</i>	p.59
2.2 – Os fundamentos pedagógicos do <i>Mais Educação</i>	p.66
2.3 – A escola de tempo integral em Barueri	p.82
CAPÍTULO 3 – O MAIS EDUCAÇÃO EM BARUERI: ANÁLISE DE DADOS E DEPOIMENTOS	p.91
3.1 – Os envolvidos na pesquisa.....	p.91
3.2 – A entrada no projeto e a percepção sobre o mesmo.....	p.93
3.3 – Projetos desenvolvidos e a formação continuada dos professores	p.97
3.4 – A ideia de qualidade e finalidade da escola.....	p.99
3.5 – Os processos de avaliação e o olhar sobre o projeto.....	p.105
3.6 – A concepção de educação integral nas escolas de Barueri.....	p.112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.118
REFERÊNCIAS	p.122
ANEXOS	p.131

INTRODUÇÃO

O questionamento e a reflexão sobre a prática docente e a qualidade do uso do tempo sempre foram um exercício contínuo em minha carreira profissional. Graduado em Artes Plásticas em 1.990, desde o início de minha carreira como professor da rede estadual de ensino de São Paulo inquietava-me a questão do tempo, em especial para minha disciplina daquele momento, Educação Artística. Percebia fragilidades relacionadas ao desenvolvimento de atividades e propostas que, por vezes, necessitavam de maior tempo para favorecer minha ação docente, o que, no meu entendimento, auxiliaria o processo de experimentação dos conceitos relacionados à minha área de conhecimento.

Na minha trajetória na educação, pude refletir tanto sobre docência, quanto sobre gestão, em relação à necessidade de alinhamento da organização da prática no tempo. Orientador Educacional por seis anos e Coordenador Pedagógico por quatro anos nas cidades de Barueri e Carapicuíba (Grande São Paulo), sempre dialoguei sobre a importância de se estabelecer diretrizes que facilitassem, na rotina do trabalho, o desenvolvimento de uma cultura escolar, que resultasse da comunhão de ações combinadas entre todos os setores da escola, com relação ao tempo e às práticas docentes.

Em 2007, a Secretaria Municipal de Educação do município de Barueri-SP inicia o desafio de implantar a primeira escola de tempo integral no município. Estive, naquele momento, incumbido da elaboração de um projeto preliminar, com a missão de delinear as bases da proposta pedagógica, da logística estrutural e administrativa, da concepção de currículo e da seleção dos profissionais a serem convidados e/ou contratados para a escola, que seria inaugurada no ano seguinte, 2008.

O projeto preliminar deveria atender às sinalizações obtidas a partir dos resultados de uma pesquisa desenvolvida com os pais/responsáveis de alunos da rede municipal de ensino no mês de junho de 2007. A pesquisa foi solicitada pelo prefeito Rubens Furlan (2005-2012), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que incumbiu o Secretário de Educação Celso Furlan (2005-2012) de analisar as percepções dos municíipes sobre a ampliação de jornada de estudos nas escolas de ensino fundamental do município.

A solicitação de Rubens Furlan (2005-2012) ocorre após uma reunião de prefeitos da região metropolitana de São Paulo, em que foi apresentada a Portaria

Interministerial nº 17/2007 do MEC, que indicava a atenção dos municípios para a ampliação de jornada escolar por parte dos sistemas de ensino.

A Secretaria de Educação de Barueri elaborou, então, questões com a intenção de colher sugestões e críticas a respeito do assunto. O conteúdo da pesquisa tinha basicamente duas intenções:

- Saber se os municípios aprovavam a ideia de ampliação de jornada nas escolas da rede municipal;
- Colher sugestões sobre que atividades deveriam ser contempladas nessa ampliação de jornada.

Esse processo gerou indicadores que mostraram apoio expressivo à ideia de se implantar, na rede municipal de educação, escolas com tempo escolar ampliado. Segundo os dados obtidos, havia um desejo da maioria das pessoas de que seus filhos pudessem ter, no contra turno escolar, oferta de atividades que pudesse preencher seu tempo livre, em especial atividades que estivessem vinculadas à formação cultural, esportiva ou artística.

Também constou nesses resultados a indicação de que, na maioria das vezes, havia críticas dos pais/responsáveis de que essas atividades deveriam ser mais ofertadas para seus filhos no período de adolescência, pois, segundo os mesmos, esses se encontravam em maior risco de ficarem expostos às questões de violência e vulnerabilidade das situações do dia-a-dia e da ausência de coisas a se fazer.

Em razão da Secretaria Municipal de Educação não ter conhecimento sobre as questões relacionadas à ampliação da jornada escolar, a mesma optou pela escolha de um profissional que pudesse auxiliar no desenvolvimento de pesquisas sobre o tema. Ao ser escolhido para tal finalidade, coube a mim pesquisar experiências de sistemas de ensino que, de alguma forma, já tivessem passado por esse processo de implantação de escolas com tempo ampliado.

Nessas varreduras, a principal experiência que contribuiu para a análise desse processo, foi a do sistema estadual de ensino de São Paulo, que já havia, em 2006, instituído uma rede de escolas de tempo ampliado, seguindo as orientações prescritas em um documento norteador elaborado sobre a responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de

Estado da Educação. De acordo com as *Diretrizes das Escolas de Tempo Integral – tempo e qualidade, a função social da escola é vista como alavanca de um processo que visa à formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania*. (SÃO PAULO, 2006f, p.14)

O documento cita que, para se alcançar esse objetivo, as diretrizes preveem a *ampliação do tempo físico com a intensidade de ações educacionais* (SÃO PAULO, 2006f, p.5), com uma nova organização curricular que prevê a manutenção do currículo básico do ensino fundamental, porém, constituindo-se um enriquecimento de “procedimentos metodológicos inovadores” (SÃO PAULO, 2006f, p.11). Também observamos, no documento, a preocupação com o desenvolvimento de oficinas curriculares, que pudessem oferecer atividades de natureza prática, integrada, inovadora, buscando equilibrar conhecimentos e saberes já interiorizados ou não pelos alunos.

Outro documento importante nesta análise foi a Portaria Interministerial nº 17/2007, visto que se fez necessária melhor compreensão da ideia de aumento de oferta educativa nas escolas públicas. As atividades optativas foram agrupadas em macrocampos: acompanhamento pedagógico, direitos humanos, meio ambiente, esporte e lazer, cultura e arte, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

Embora munido de grande esforço para o aprofundamento dessas experiências, saliento, que em razão do pouco tempo hábil que me foi dado para a estruturação do projeto piloto utilizado em Barueri, faltaram-me maiores análises para a construção daquele documento. A Secretaria de Educação determinou dois meses para que eu pudesse, além de fazer estas leituras documentais, fomentar um projeto piloto, que pudesse dar conta dos anseios apresentados pela pesquisa feita com os municíipes. Entre setembro e novembro de 2007, dediquei-me à estruturação do projeto.

No final da verificação desses resultados, alguns pontos foram considerados relevantes para a organização textual do documento, sendo esses transformados numa pauta de apoio para a elaboração do projeto. Foram tópicos de destaque a serem considerados:

1. Apenas uma Unidade Escolar do município seria organizada para a aplicação do projeto em 2008;
2. O projeto teria caráter experimental;

3. Toda a equipe administrativa seria composta por cargos de confiança escolhidos pela Secretaria de Educação Municipal;
4. Os demais cargos seriam compostos por funcionários efetivos da rede municipal de ensino, tanto no currículo de base comum quanto na grade diversificada;
5. O currículo de base comum deveria ser devidamente respeitado e contemplado, podendo, se possível, ser ampliado em quantidade de aulas;
6. O currículo de grade complementar deveria conter atividades de formação cultural, artística, esportiva e reflexiva;
7. O projeto aconteceria no bairro do Jardim Califórnia, em razão da construção de um prédio que poderia ser adaptado à experiência e em razão dos baixos índices de desempenho nas avaliações internas e externas das escolas do bairro;
8. As atividades deveriam estar organizadas em dois turnos de tempo relógio iguais, com horário entre 08h00 e 17h00, e almoço das 12h00 às 13h00.

Um fator importante a ser considerado é o de que a Secretaria local optou, pela decisão de seus membros gestores e em comum com o secretário de educação municipal, que este projeto de ampliação de jornada escolar, que seria iniciado no ano de 2008, não faria a adesão ao Programa *Mais Educação* do Governo Federal, programa responsável pela orientação documental e pelo apoio financeiro às escolas que optassem pelo processo de escolarização em tempo integral.

Durante cinco anos estive na função de diretor daquela escola e pude perceber entre os envolvidos no projeto, inquietações e dúvidas relacionadas a como desenvolver propostas de trabalho que dessem conta do tempo ampliado no currículo orientado pela Base Nacional Comum e pela grade complementar, constituída para contemplar a ampliação desse tempo a mais instituído na escola. O grande desafio inicial naquele momento, previsto no projeto piloto, era o de estabelecer uma cultura escolar que integrasse ambas as grades do currículo, buscando consolidar os objetivos estabelecidos no documento que, seguindo nossa análise preliminar, apontava para o fortalecimento de valores que potencialmente produzissem mudanças em hábitos comportamentais e atitudinais dos discentes

com relação à perspectiva de ampliação de seus conhecimentos a partir dessas mudanças no ambiente escolar.

Hoje, percebo o quanto essas inquietações aguçaram em mim o desejo de um aprofundamento sobre as ideias e conceitos da ampliação da jornada escolar e da fundamentação a respeito do tema Educação Integral, em especial, no campo das políticas públicas adotadas pelos sistemas de ensino da educação brasileira. A vivência daquele momento trouxe-me como certa a necessidade de compreender melhor essas inquietações evidenciadas no campo prático daquela escola de tempo integral, fato que busquei elucidar pela apropriação de meu objeto de estudo desenvolvido nesta dissertação, que foi a escola de tempo integral.

Foi necessária, para essa apropriação, a reflexão sobre estudos acadêmicos e teóricos relacionados ao tema, além da compreensão de como experiências de ampliação de jornada escolar se consolidaram em redes de ensino que implantaram escolas de tempo integral. A especificidade da pesquisa foi o estudo da experiência histórica vivida no município de Barueri, a partir da adesão ao Programa *Mais Educação*, em 2013, fato que ocorreu após cinco anos da implementação da primeira escola de tempo integral da cidade. Nesse sentido, a indagação que fazemos é no sentido de entender como essas escolas de tempo integral de Barueri têm enfrentado os desafios de reorganizar suas rotinas e seus espaços educativos, em razão das diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação em 2013, balizadas nos documentos norteadores do *Mais Educação*.

De 2008 a 2012, ao conviver numa escola de tempo integral, pude evidenciar muitas contradições entre as intenções pré-estabelecidas nos documentos norteadores apresentados pela Secretaria Municipal de Educação e as ações que ocorriam no campo prático da escola. Era de conhecimento de todos que o documento norteador inicial constituía um instrumento de base para a construção de novos processos que, com o passar do tempo, favorecessem a organização de um projeto político pedagógico compatível à comunidade da escola instituída, porém, por mais que refletíssemos sobre os aspectos relevantes que o projeto pedagógico preliminar trazia, era visível que a execução destes itens observados no projeto, por vezes, sofria certo descompasso no tocante à sua aplicação prática.

Essa evidência instigou-me à busca de uma análise que pudesse elucidar tais descompassos e me levou a pesquisar razões pelas quais essas contradições ocorrem na rotina de uma escola de tempo ampliado. O que me orientou na

construção deste projeto de pesquisa foi a tentativa de obter respostas para essas percepções vividas na EMEF Professor Egídio Costa, primeira escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Barueri.

O objetivo principal desse trabalho é compreender este fato, esse fenômeno que envolve as leis e diretrizes que dão rumo à implementação de redes de ensino com ampliação de suas jornadas escolares. Pretendeu-se também verificar como as atuais escolas de tempo integral do município de Barueri têm planejado suas ações de articulação entre o tempo e a escolarização dos alunos após a adesão ao programa *Mais Educação* em 2013.

Para a análise das situações que foram apresentadas nesta pesquisa foi fundamental, conforme Gatti (2012), que o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida tivessem a devida coerência com a produção científica desenvolvida sobre ela. Dessa forma, estudamos os conceitos que fundamentam o entendimento sobre educação integral no Brasil, concepções que influenciaram a produção de documentos norteadores para políticas públicas de implementação dessas escolas com tempo ampliado ou, como já descrito aqui, escolas de tempo integral.

Assim, entendemos como importante a percepção que os sujeitos que compõem esse processo histórico constroem da realidade com a qual estão envolvidos. Sendo assim, entende-se que a educação não se dá por ela própria, quaisquer que sejam os aspectos analisados e sim, a partir da maneira como os homens fazem sua história. Com isso, se faz necessária uma reflexão sobre todos os fenômenos em torno de nós, captando suas articulações, analisando a historicidade, rastreando as conexões que os envolvem. Nessa lógica, a concepção sobre educação integral no Brasil é um fato, um fenômeno, está prevista em lei e constitui parte das intenções políticas no campo da Educação Brasileira.

Em razão do curto período de tempo, adotamos como metodologia de pesquisa desse trabalho o enfoque quantitativo/qualitativo por meio da aplicação de questionários aos professores das escolas de tempo integral visitadas e o confronto entre os dados coletados nestes questionários com a pesquisa documental e bibliográfica, as legislações educacionais, nacionais e estaduais, os textos normativos e as pesquisas e livros publicados sobre o tema educação de tempo integral.

Ferreira (2002) aponta que este tipo de pesquisa é caracterizada pelo levantamento bibliográfico e possui um caráter descritivo da produção científica a respeito da temática escolhida.

Nesse sentido, este trabalho teve como roteiro, em um primeiro momento, a pesquisa documental e bibliográfica, para problematizar a ideia de tempo e educação como elementos de uma escola de tempo ampliado que busca a construção de uma suposta *educação integral*, das diretrizes apresentadas pela legislação, em especial pelo programa *Mais Educação*. Em um segundo momento, a visita às escolas dessa modalidade na rede municipal de ensino de Barueri, para evidenciar as práticas dos docentes que estão sendo executadas após a adesão ao *Mais Educação* em 2013.

A pesquisa empírica foi realizada em três das quatro escolas integrais da rede municipal de ensino de Barueri, em razão da dificuldade encontrada para a aplicação dos questionários, visto que em duas das escolas, a equipe de professores mudou em sua totalidade, assim como a equipe de gestão, dificultando análises comparativas dos dois períodos aqui apresentados.

A EMEF Professor Egídio Costa, localizada no Jardim Califórnia, a EMEF Prefeito Nestor de Camargo, localizada no Parque Imperial e a EMEF Taro Misutori, localizada no Jardim São Luis, foram as escolas que aplicamos os questionários. A escolha dos participantes para aplicação se deu mediante a busca de professores que vivenciaram a escola de tempo integral de Barueri em seus dois momentos: sua implementação em 2008 quando não houve a adesão ao *Mais Educação* e, após a adesão do programa em 2013.

As visitas foram executadas entre os meses de outubro de 2015 e janeiro de 2016, sendo que 10 professores receberam os questionários dentro de envelopes que foram entregues à direção escolar, sendo que 5 destes questionários retornaram para análise, representando 50% do esperado. Dos 5 questionários recebidos, 3 dos professores ministram aulas em disciplinas do currículo básico e 2 professores eram de oficinas curriculares.

Essa busca por discutir a escola de tempo integral teve como perspectiva o debate instituído sobre a relevância dessa nova modalidade na estrutura educacional brasileira. Há um discurso, por parte dos segmentos que norteiam a organização das políticas públicas de nosso país, de que a ampliação de oportunidades para aprendizagem possam estar relacionadas à implantação de

escolas que tenham tempo ampliado, pois ao se ampliar o tempo de permanência, a mesma pode criar maiores possibilidades de compor práticas favoráveis a esta aprendizagem, devido ao tempo estendido. Eis as questões que foram problematizadas nesse trabalho:

- Como os professores compreendem a discussão sobre escola de tempo integral?
- Quais mudanças ocorreram (ou não) no trabalho pedagógico dos professores de escolas de tempo integral do município de Barueri após a adesão ao programa *Mais Educação*?

Para responder estas questões, a dissertação foi organizada em 3 capítulos. No primeiro capítulo apresentamos a revisão da literatura relacionada ao tema e o entendimento das concepções que estão no entorno do objeto aqui citado. Levantamos bibliografias e produções sobre a educação integral no Brasil desde o início do século XX, em especial as experiências evidenciadas nos diferentes momentos históricos e regiões, com ênfase na maneira pela qual cada sistema de ensino constituiu suas diretrizes para implantação de uma rede de escolas de tempo integral.

No segundo capítulo, trazemos a análise de referenciais norteadores de escolas de tempo integral e a experiência vivida em Barueri com relação aos dois momentos históricos de sua rede de escolas de tempo integral: o período entre 2008 e 2012 e a adesão ao programa *Mais Educação* em 2013. Nesse capítulo, o foco da análise foram os documentos de legislação que apontam para a ampliação de jornada e o *Mais Educação*, programa que utiliza o *Kit Mais Educação*. São documentos que servem de base de apoio para a implantação de redes de ensino com tempo integral.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise da realidade histórica do objeto de estudo no município de Barueri na Grande São Paulo. O objetivo específico é compreender a leitura que os professores dessas escolas constroem ao se debruçarem sobre as práticas desenvolvidas em escolas de tempo integral, através das orientações apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação após a adesão do programa *Mais Educação*. Também pretende averiguar se houve ou não mudanças no trabalho pedagógico dessas escolas, após a adesão do programa e das novas diretrizes encaminhadas pela Secretaria de Educação do município.

Nas considerações finais apresentamos os achados dessa pesquisa, especificando a compreensão que os professores constroem desse processo e desenvolvendo nessas análises um entendimento sobre a concepção sobre educação integral construída nas escolas de tempo integral de Barueri.

CAPÍTULO 1: O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Para o levantamento da revisão da literatura sobre educação integral, coube inicialmente o movimento reflexivo das leituras sobre o universo documental do tema, a fim de nos apropriarmos do objeto de pesquisa deste trabalho. Nesse sentido, levamos em conta, que quando um investigador inicia o processo de revisão de literatura é pouco provável que o assunto tratado nunca tenha sido abordado por outra pessoa, pelo menos em parte ou de forma indireta.

Segundo Gatti (2012), é importante evitarmos erros comuns no ato da revisão de literatura. A autora adverte para dois erros nesse processo de pesquisa. O primeiro consiste na *gula livresca ou estatística*, que nos pode fazer afogar nas informações. O segundo, num efeito contrário ao primeiro, um desprezo que pode nos acometer com o risco de imprevisibilidade dos resultados que estamos buscando, por não existir eixos norteadores para busca de referências.

Para Bento (2012), a revisão prescreve quatros momentos sequenciais que o investigador não pode deixar de contemplar: a identificação de palavras-chave e/ou descritores; revisão de fontes secundárias; revisão fontes primárias e leitura crítica da literatura escolhida. Ainda segundo o autor,

[...] a revisão da literatura é uma parte vital do processo de investigação. Aquela envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia (revistas científicas, livros, actas de congressos, resumos, etc.) relacionada com a sua área de estudo; é, então, uma análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema. A revisão da literatura é indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado actual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento. (BENTO, 2012,p.01)

Pautado nos indicadores estabelecidos por Gatti e Bento, a revisão de literatura para esse trabalho teve como principal direção a busca de teses, dissertações, artigos, livros, publicações, experiências em andamento relatadas nos Cadernos sobre educação integral Mec/Secad e estudos sobre o tema.

1.1 O sentido amplo do debate sobre educação integral

As pesquisas e discussões sobre a temática Educação Integral estão presentes nos estudos brasileiros desde o início do século XX. Paro (1988), sinaliza que tal temática tem sido abordada no país durante todo o processo histórico da

educação brasileira e que, em especial após a década de 1920, surgiram os primeiros elementos que deram subsídios para que, mais tarde, especificamente na década de cinquenta do mesmo século, se apresentasse uma proposta de Educação em Tempo Integral, protagonizada por Anísio Teixeira, que implantou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e as escolas-classe e escolas-parque.

A partir das décadas de 1920 e 1930, o Brasil passa por mudanças importantes em várias esferas da sociedade, tanto no segmento econômico, quanto no político, no cultural e no educacional. Essas mudanças acontecem em meio a acontecimentos que marcariam a história mundial daquele período. Destaca-se a prosperidade econômica dos Estados Unidos, interrompida pela a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929 e a Primeira Guerra Mundial na Europa, que trouxe consequências simultâneas como a ascensão do Nazismo, liderado por Adolf Hitler e o surgimento do Fascismo italiano e ainda, o Salazarismo em Portugal.

Na cultura e nos costumes os debates sobre a liberdade de expressão através do cinema e da arte moderna colocaram em destaque figuras como Clara Bow e Chaplin no cinema mudo, além dos movimentos de vanguarda em países do leste europeu, o surgimento de novos movimentos artísticos como o dadaísmo de Marcel Duchamp e o surrealismo de Salvador Dali.

O Brasil, influenciado por essas mudanças assiste à diversas manifestações, que são organizadas na tentativa de marcar o pensamento de rompimento de visões estruturais velhas e arcaicas da sociedade, que já haviam sido rompidas no cenário internacional. A Semana de Arte Moderna realizada em 1922 no Teatro Municipal de São Paulo, que contou com a participação de artistas plásticos, escritores, arquitetos e músicos, foi um marco em meio a esse panorama de mudanças no país.

Em meio a essas transformações, iniciam-se os debates sobre educação integral que, historicamente, está localizado nas primeiras décadas do século XX em razão da consolidação de dois componentes sociais: a burguesia industrial e o operariado. Esse pano de fundo histórico foi o principal elemento dos estudos de Antonio Gramsci (1891-1937) na Itália, em razão do país ter sofrido a ação de ideologias e movimentos políticos, que pregavam a destruição da democracia e a instauração de regimes ditoriais, com a justificativa de mobilização da nação em direção de ideais nacionalistas que destituísssem o caos instituído pela guerra e pela crise mundial de 1929.

Nessas circunstâncias o *fascismo* italiano, movimento político e filosófico ou regime (como o estabelecido por Benito Mussolini na Itália, em 1922), fez prevalecer os conceitos de nação e raça sobre os valores individuais, representado por um governo autocrático centralizado na figura de um ditador.

Optamos por iniciar o estudo pela concepção de educação integral com Gramsci, por entender que seus conceitos sobre a *escola unitária* não podem deixar de ser citados. Gramsci defendia o poder de libertação da escola e a formação de todas as pessoas para serem dirigentes numa nova sociedade.

Nascido em janeiro de 1891, em Ales, na Itália, Antonio Gramsci (1891-1937), foi um estudioso e militante político que fundou o Partido Comunista, sendo deputado por este partido. Era jornalista e acompanhou a Revolução Russa de 1917 e a ascensão de Josef Stalin ao poder. Foi preso em 1926 por ordens de Mussolini e, quando recluso, intensifica seus estudos sobre a situação política na Itália, registrando em cadernos e cartas essas reflexões que, posteriormente, foram publicados recebendo o título de *Cadernos do Cárcere*.

Nosella (2004) situa que a matriz das teorias de Gramsci sobre os intelectuais e sobre a escola é a problemática da construção da hegemonia proletária na Itália. A relação existente entre a escola e a sociedade ou, como afirma Gramsci, entre a escola unitária e a sociedade unitária, é uma relação bilateral, estreita, que significa constituir novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, iniciados na escola e estendidos para toda a vida social.

Assim, para Gramsci, a escola tem como finalidade a elevação da consciência do homem, do senso comum ao senso crítico, visando à construção de uma sociedade proletária, com a fixação de uma média do pensamento nacional como guia de atividade intelectual, por meio de atividades de sistematização, expansão e criação intelectuais.

Gramsci critica a escola como instituição de reprodução de ideologias que legitimam a direção política exercida pelo poder de poucos, subordinando a massa humana a não participarem desses processos de construção de sociedade, estando essa massa fadada à difusão da crise educacional que oferecia um ensino dual: clássico para a classe dominante e profissional para os dominados.

Para amenizar o impacto dessa crise educacional, com origem na base material da sociedade, Gramsci idealizou, como princípio educativo, um conceito de formação para capacidade de agir ao mesmo tempo intelectualmente e

manualmente, ou seja, tecnicamente e industrialmente, numa organização educativa unitária, vinculada às instituições produtivas e culturais da sociedade adulta (MANACORDA, 1990).

A escola unitária é composta por um conteúdo humanístico, que equilibra o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Gramsci afirmava que para tal equilíbrio se fazia necessário um maior investimento de recursos financeiros, materiais e humanos, visto que não se faria uma escola com novos programas e estrutura diferente, sem contar com recursos em suficiente quantidade. Também afirmava que a igualdade de condições de ingresso e permanência nessa escola unitária deveria ser responsabilidade do Estado, que deveria ampliar verbas orçamentárias destinadas à educação, arcando com as despesas familiares referentes à educação desses filhos, independente da classe social de origem.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção das escolas, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc. (GRAMSCI, 2004, p.36-37)

Podemos perceber que Gramsci indica a expansão do tempo de permanência na escola, para que essa possa contemplar os princípios da escola unitária, presentes nas reflexões do autor. Sendo assim, a escola unitária defendia a ampliação do tempo de permanência na escola como um elemento importante para a constituição do equilíbrio entre a formação profissional e a formação intelectual dos indivíduos de uma sociedade.

Para Nosella, Lombardi e Saviani (2007) a concepção da escola de rigor científico e de liberdade responsável em Gramsci, aproxima-se da ideia defendida pelo *Mais Educação*, visto que na concepção apresentada pelo programa há

indicações da fruição dos bens materiais e culturais da humanidade como direito a ser ofertado a todos. Contudo, os autores afirmam que a existência dessas indicações no programa, não garante que esses princípios estejam inseridos nas políticas de ampliação do tempo na escola e que estas ocorram de forma a garantir que,

diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura. A cultura deve ser direcionada totalmente para todos, facilitando as disposições intelectuais e ao mesmo tempo forçando todo mundo, com firme docura, a aprender a participar de todos os prazeres humanos. Esta, creio eu, é a sugestão a se ter presente. Para isto precisa de uma escola que ministre o mais possível ensinamentos rigorosos – difíceis de serem determinados sobre o que é o necessário ao homem para ser um homem moderno; mas que possibilite, ao mesmo tempo, um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, a radiotelegrafia, a especialização na astronomia ou também no esporte, ou até mesmo nas técnicas artesanais. É preciso que a escola, ao invés de ser um lugar aberto de cinco horas diárias, durante nove meses por ano e pelo resto do tempo permanecer fechada e vazia, seja o espaço dos adolescentes, onde estes recebam da sociedade adulta tudo o que é possível receber e ao mesmo tempo sejam estimulados sem suas qualidades pessoais e capacitados a gozar todos os prazeres humanos. (NOSELLA; LOMBARDI; SAVIANI, 2007, p.23-24)

Concluímos, de acordo com Gramsci, que a capacidade de trabalhar intelectualmente e manualmente, de forma harmônica e integrada, superaria as relações do processo de alienação pelo qual a escola se torna um ambiente de reprodução de ideologias de uma camada dominante privilegiada. Para isso, o caráter de educação emancipadora, que forma humanos governantes de seus destinos, passaria pela construção da escola unitária, em direção à formação das mais altas habilidades necessárias na produção e no conhecimento, numa perspectiva da unidade entre tecnologia e cultura humana.

Em nosso país, a ideia de educação integral aparece mais visivelmente em 1932, quando foi dirigido ao povo brasileiro e também ao governo federal, O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento assinado por vinte e seis intelectuais da educação brasileira, que defendiam a reconstrução e o desenvolvimento do Brasil, pela via do acesso à educação e por intermédio de uma escola pública, estatal, gratuita e de qualidade. O documento, escrito durante o

governo do então Presidente Getúlio Vargas (1930-1945/1951-1954), teve a participação de figuras importantes no cenário político e educacional. Roldão Lopes de Barros, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles são alguns nomes marcantes na construção do documento.

No conteúdo do manifesto, que trazia a visão da elite intelectual brasileira daquela época, mesmo com diferentes posições ideológicas, defendia-se a necessidade de se interferir na organização da sociedade brasileira por meio de um princípio maior: a proposta de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Esse princípio defendido pelo Manifesto tinha como justificativa a realidade da educação brasileira nos anos de 1930, que ao longo de sua história educacional no período da Primeira República (1889-1930) pouco avançara na oferta de oportunidade de acesso e qualidade do ensino, restrita a uma pequena classe dominante em detrimento de grande parcela da população, que era formada apenas para trabalhar. A escola brasileira desse período contribuía para a formação de uma casta intelectualizada, que pouco refletia a realidade sociohistórica do país.

O documento tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país, recebendo forte crítica da Igreja Católica, que naquela conjuntura, era concorrente do Estado na expectativa de educar a população e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de uma parcela expressiva da rede de educação privada. Nesse sentido, o objetivo do manifesto era ter uma educação voltada para todos sem discriminação de classe econômica e social.

É no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que encontramos a primeira abordagem sobre a temática educação integral no Brasil. O documento se opõe ao modelo de escola vigente no país, denominada *Escola Tradicional*. Esse modelo de escola caracterizava-se por não permitir o questionamento sobre o modelo de educação instituído para as pessoas, aplicado através de programas e ordens oriundas dos órgãos governamentais. O aluno é visto como um ser passivo e seu papel é receber normas prontas de como aprender e do que aprender. O professor é o transmissor de um conhecimento escolhido pela relevância, em razão daquilo que o Estado entende como importante.

A base do processo de aprendizagem da escola tradicional é dedutiva e o ensino vai do abstrato ao concreto, sendo seus conteúdos aplicados para serem memorizados e compreendidos de maneira fragmentada. Dessa forma, o conceito

de ensino é a transmissão de conhecimentos, instruções, com conteúdos prontos aplicados em aulas expositivas, e o aluno é um mero ouvinte que será cobrado pela capacidade de reprodução desses conteúdos.

Na contramão dessa concepção de educação, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* propôs o debate sobre uma nova proposta para a reorganização da educação brasileira por meio da *Escola ou Educação Nova*. Um novo modelo de educação que defendia o alargamento das possibilidades para além dos limites das classes, atribuindo à escola uma feição mais humana e mais ajustada a sua verdadeira função social. Ramos (2011, p.28) apresenta sua reflexão sobre a questão da seguinte forma:

A *Escola Nova* tinha por objeto, organizar um programa de política educacional ampla e integradora, preparando a escola para desenvolver meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento com a seleção de alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação dos mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital.

A *Escola Nova* era uma concepção de educação defendida pelos pioneiros da educação, por ser um modelo opositor ao modelo tradicional da década de 1930, propondo uma escola mais descentralizada do governo e crítica à sociedade.

Sua principal característica é a de deslocar a iniciativa do aluno para o centro da ação educativa, partindo-se do princípio de que o ponto mais relevante da relação conhecimento e apropriação é o aluno. As interações com o meio social e a questão do aprender a aprender fazem do aluno o protagonista de uma auto responsabilidade, que é motivada pelo aspecto lógico para o concreto, dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos do professor, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, de uma pedagogia com inspiração filosófica para uma pedagogia baseada nas contribuições da Biologia e da Psicologia.

Ramos (2011) salienta que o modelo traçado no manifesto, a concepção de educação integral está relacionada ao desenvolvimento natural da pessoa, uma vez que esse desejo espontâneo de aprender a aprender, deve conduzir o homem à sua formação plena na vida. Embora o documento não sinalize diretamente a ampliação

da jornada escolar como elemento de mudança nos processos de aprendizagem da educação brasileira, percebemos que ela está presente no contexto da escola nova, que considerava a ampliação das possibilidades, um mecanismo para se apropriar do conhecimento universal.

Nesse período florescem as ideias de educação de importantes nomes como os de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Carneiro leão, Anísio Teixeira, entre tantos outros. Esses intelectuais foram representantes de uma nova perspectiva de se pensar a educação e, a partir de suas ideias, trabalharam na consolidação de projetos políticos educacionais no país. Buscaram colocar em foco a escola pública, analisando-a para além do campo político governamental.

Nessa linha, Paro (2002) argumenta que o processo de realização histórica do homem perpassa a consideração desse como ser social e, mais do que isso, como ser político. Afirma que:

Entendida a política de uma forma rigorosa e abrangente, a condição política do homem advém do fato de que ele, em sua historicidade, não pode de modo nenhum ser tomado de forma isolada... o processo de realização histórica do homem jamais pode ser concebido isoladamente, posto que o homem só se realiza, só pode produzir materialidade, a partir do contato com os demais seres humanos, ou seja, a produção de sua existência não se dá diretamente, mas mediada pela divisão social do trabalho. Disso resulta a condição de pluralidade do próprio conceito de homem histórico, que não pode ser pensado isolado, mas relacionando-se com outros sujeitos que, como ele, são portadores de vontade, característica intrínseca à condição do sujeito. (PARO, 2002:15)

1.2 As experiências de educação integral no Brasil

No contexto político, social e histórico da educação brasileira na década de 1930, a temática da educação integral se apresentou como possível estratégia de implementação, inspirada em concepções pedagógicas oriundas de diferentes concepções sobre educação no mundo. Dos vinte e seis educadores do manifesto, Anísio Teixeira foi precursor das primeiras tentativas de consolidação de uma educação que integrasse tempo e escolarização. Em 1934, implantou cinco escolas de tempo integral na cidade do Rio de Janeiro, capital da nação naquele momento.

A concepção central destas escolas estava incutida na maneira pela qual Anísio Teixeira visualizava a construção dos prédios. Para ele, sem instalações adequadas não poderia haver trabalho educativo e o prédio, base física e preliminar de qualquer programa educacional, tornava-se indispensável para a realização de todos os demais planos de ensino propriamente ditos. Anísio Teixeira entendia que a

educação não era apenas fenômeno escolar, mas fenômeno social que se processava permanentemente em toda a sociedade. Acreditava, que enquanto as demais instituições exerciam ação educativa sem plano definido e sem controle de resultados, a escola era a instituição conscientemente planejada para educar. (TEIXEIRA, 1997)

Nesse período histórico, as construções dos grupos escolares eram representações monumentais de um ideal de modernidade ou de república. Segundo Souza (1998), a arquitetura escolar haveria, pois, de simbolizar as finalidades sociais, morais e cívicas da escola pública. O lugar de formação do cidadão republicano teria que ser percebido e compreendido como tal. Os estabelecimentos projetados pela concepção idealizada por Anísio Teixeira deveriam apresentar atividades que rompessem o período de estudo regular e promovessem o princípio ativo de articular conhecimento, cultura e trabalho no mesmo lugar, em especial para as classes economicamente menos favorecidas. O educador afirmava que se fazia necessária uma oferta de educação primária, com a mínima e devida qualidade à todas as classes sociais, inclusive as menos prestigiadas economicamente, para que se igualassem as chances de um futuro a ser conquistado por meio da liberdade de agir e interagir com outras pessoas. São conceitos e princípios da concepção liberal de sociedade estabelecida no século vinte.

Durante seu período como Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951), Anísio Teixeira, após 12 anos de afastamento da vida pública, por problemas de perseguição política, retomou seus ideais de educação influenciados pelas concepções escolanovistas e tomado pela vontade de retornar às experiências no campo da educação. Nesse momento, elaborou um relatório datado de 1949, em que apresentou ao governador do Estado da Bahia, Otávio Mangabeira (1947-1951), dados importantes sobre a situação em que se encontravam os serviços educacionais e constituiu um plano de atuação específico para o interior do estado e a capital. Segundo Dórea (2000),

...no interior do Estado, além do sistema de educação elementar, prevendo atendimento também para a zona rural, foi planejado um sistema de ensino médio ou secundário, com a previsão de construção de Centros Regionais de Educação, a serem localizados em 10 regiões administrativas, e que deveriam compreender: jardim de infância, escola elementar modelo, escola normal, escola

secundária, parque escolar, centro social e de cultura e internatos. Na capital, o plano escolar compreendia um sistema de escolas elementares, seguido de um conjunto de escolas secundárias de cultura geral e técnica e da escola de formação de professores em nível de ensino superior. Mas, segundo Anísio, as escolas elementares teriam uma organização especial, constituindo os *Centros de Educação Popular* que, localizados na periferia da cidade, funcionariam como um núcleo de articulação do bairro, e onde as funções tradicionais da escola seriam preenchidas em determinados prédios, e as de educação física, social, artística e industrial, em outros. O conjunto compreenderia, assim, escolas-classe e escolas-parque. (DÓREA, 2000, p.155)

Assim, a retomada de uma perspectiva de ampliação de tempo escolar para consolidar a escola ajustada aos modelos da transformação social, no discurso liberal estabelecido no início do século vinte, faz com que o educador afirme que a escola deve ser um espaço de preparação dos alunos para viver suas vidas, de forma que este espaço assuma a função integral de educação, para que a criança encontre nessa escola um ambiente social de vivência plena. Ela não deve ser apenas uma simples classe de exercícios intelectuais especializados, mas sim exercer os preceitos da democracia e da liberdade, propiciando condições de igualdade de conquista de espaço e propriedade.

Conforme Chauí (2008), a ideologia liberal, com contribuição de Hobbes, Rousseau e John Locke, defende centralmente a ideia de que a propriedade privada não é um direito natural, como defendiam os reis e a igreja, mas um direito civil, que deve estar assegurado por leis garantidas pelo Estado, sem interferir na economia, respeitando a liberdade econômica dos proprietários privados e que as regras e as normas das atividades econômicas surjam das necessidades do próprio mercado. Seguindo ainda essa lógica, o liberalismo afirma a

Liberdade de mercado ou Liberdade para as ações econômicas fundadas na propriedade privada, liberdade de organização da sociedade civil ou da liberdade das relações sociais entre os indivíduos privados, livres e iguais, e liberdade de consciência são pontos nos quais o liberalismo se afirma e com os quais delimita o poder do Estado. (CHAUÍ, 2008, p.305)

Conforme Pinheiro (2009), Anísio Teixeira compreendia que a ciência, a industrialização e a democracia compunham a tríade que sustentava o mundo moderno, no qual a escola estava inserida. Por essa análise, percebemos que as escolas implantadas por Anísio Teixeira incorporaram concepções liberais de transformação social a partir de dois pontos centrais: um homem preparado para

indagar e resolver por si mesmo seus problemas e a consolidação de uma escola que estabelecesse a construção de um conhecimento que rompe o previsível.

Anísio Teixeira ainda teria, anos depois, já como Diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), a missão de elaborar, em 1957, o plano educacional de Brasília, para o qual retoma a proposta de escolas-parque implantada em Salvador e propõe sua expansão para todo o sistema educacional da nova capital brasileira. O plano intitulado “Plano de Construções Escolares de Brasília”, foi submetido ao Ministro de Educação e Cultura daquele momento, Clóvis Salgado, que o aprovou e encaminhou à NOVACAP (Comissão Urbanizadora da Nova Capital) para execução.

Seguindo a gênese da experiência da Escola Parque em Salvador, o plano executado em Brasília resgata a ideia de “educação integral”, nos moldes do Centro Carneiro Ribeiro, porém, pela relevância de sua implantação na nova capital, Brasília, tinha foco no esforço de compor uma integração nacional no contexto do desenvolvimento, visto que o presidente Juscelino Kubitscheck (1956-1961) pautava-se no discurso de que a cidade deveria ser, além de diferenciada, não-convencional. Com base nesses padrões modernos de arquitetura e desenvolvimento, a pretensão do plano, conforme expresso no documento, era de que o conjunto de escolas propostas para a nova capital servissem de modelo para o sistema educacional no País.

O educador organizou seu plano sob a lógica de educação pautada na iniciação para o trabalho, nas pequenas oficinas de artes industriais (tecelagem, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, tapeçaria, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal etc). O novo modelo de escola-parque funcionava em dois turnos e atendia alunos de 7 a 14 anos, que além das oficinas citadas, participavam de atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física, entre outras). Anísio Teixeira deixa claro que seu objetivo é atender as necessidades específicas na educação, no incentivo ao trabalho, assim como a necessidade de se ampliar as perspectivas de preparo para o convívio social.

Mais uma vez, o pensamento liberal se expressa nas propostas feitas pelo educador, que acreditava na reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia acontecer a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Não

coincidentemente, atribui ao novo modelo de escola implantado na capital o nome de Centro de Educação Elementar, visto que seria este o espaço de iniciação das crianças atendidas, sob o olhar da nova ordem estabelecida pelo pensamento liberal.

As bases do pensamento de Anísio Teixeira decorreram da forte influência recebida por ele de John Dewey, educador estadunidense reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica do Pragmatismo e representante principal do movimento da educação progressista norte-americana, durante a primeira metade do século XX. Segundo Dewey (1959), se fazia necessária para uma democracia moderna a síntese, crítica e ampliação dos aspectos da filosofia educacional democrática contidos em Rousseau e Platão, que segundo o educador, deveria conceber conhecimento e seu desenvolvimento num processo de integração entre o homem e a sociedade.

Dewey (1959) afirma que o indivíduo só passa ser conceito significante quando considerado como parte essencial de seu tempo e na sociedade ao qual está inserido, portanto, esta não teria nenhum significado sem a participação dos seus membros individuais. Para ele era fundamental que a educação não se restringisse à transmissão do conhecimento como algo acabado, pois o saber adquirido pelo aluno, deveria ser integrado à sua vida enquanto cidadão e pessoa. A ideia básica do pensamento de John Dewey sobre a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e do espírito crítico do aluno. O pensamento não se dá de forma isolada da ação e a educação deve servir para resolver situações da vida e da realidade nas quais está inserida, a fim de buscar aperfeiçoamento nas relações sociais.

As concepções de educação defendidas por Dewey foram fortemente absorvidas por Anísio Teixeira, quando de seus estudos nos Estados Unidos, entre 1927 e 1928, como aluno do pensador americano. De acordo com Pinheiro (2009), logo após seu retorno ao Brasil, Anísio apresentou um relatório intitulado *Aspectos Americanos de Educação*, no qual tece análises importantes que foram percebidas como influências diretas do seu pensamento na política educacional brasileira. Ainda nesse sentido, na tradução da obra *Democracia e Educação*, de John Dewey, lembra que:

[...] a teoria simplista e tão largamente utilizada e explorada pelos seus inimigos, de que a democracia é mera forma de governo e forma de governo que falhou ou vem falhando, fica inteiramente destruída com a compreensão ampla e profunda que transmite Dewey da verdadeira democracia. [...] Dewey é, hoje, considerado no mundo como o filósofo da democracia. Coube a ele desenvolver o ideal democrático, diante das condições modernas da ciência e do mundo. (TEIXEIRA, 1928, p.IX, XI)

No período em que foi diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira publicou o livro *Em marcha para a democracia: a margem dos Estados Unidos*. Segundo Saviani (2011, p.209), Anísio:

[...] avalia o processo civilizatório da nação americana destacando sua prosperidade material e a adequação da filosofia pragmática à nova ordem científica e apresenta as sugestões de Dewey e Walter Lippmann para a teoria democrática, enfatizando a importância da educação do público para a democracia.

Contudo, Saviani salienta um detalhe da influência do pensamento de Dewey em Anísio Teixeira: a de que o educador brasileiro, não queria fazer um transplante do sistema americano para o sistema brasileiro, por estar atento às condições de nosso país naquele momento. Por isso, diferente da experiência americana, advogou pela organização de serviços centralizados de apoio ao ensino (p.206).

Em outros termos: se Dewey nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir instrumento de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar, Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou, a partir das considerações brasileiras, encaminhar a questão da educação pública na direção da construção de um sistema articulado. (SAVIANI, 2011, p.226)

Pinheiro (2009, p.36) afirma, que nessa perspectiva, a educação integral para o educador deveria trabalhar com as diversidades e contemplar todos os espaços de atuação da sociedade. Saviani (2008) endossa a indicação de Pinheiro (2009) ao afirmar que a pedagogia nova adotada por Anísio Teixeira assinala seu caráter redentor e otimista, uma vez que coloca a escola na condição de ser capaz de resolver os problemas instituídos pela exclusão social. O autor sintetiza, que no movimento dessa nova pedagogia educacional, o importante não é o que se aprende, mas o aprender a aprender.

Compreende-se então que essa maneira de entender educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o

psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pesquisa de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2008, p.20-21)

Fica claro que a visão de sociedade moderna incorporada por Anísio Teixeira, impregnada do pensamento liberal apreendido, deu aos seus projetos de educação uma compreensão da necessidade de comunhão, entre o tempo de permanência na escola, e o processo de escolarização a ser desenvolvido pela mesma, a fim de suprir as novas demandas postas pela nova ordem social estabelecida no século XX. Suas experiências com educação são, indiscutivelmente, fontes de inspiração para as atuais experiências de implantação de escolas de tempo integral nos dias de hoje.

Durante algumas décadas, em especial no período da ditadura, essa proposta ficou estagnada em razão das mudanças do cenário social e econômico do país, fato que neutralizou as perspectivas de sua execução na educação brasileira. Só na década de 1980, as propostas relacionadas à ampliação do tempo de permanência na escola, foram retomadas pelo antropólogo Darcy Ribeiro, que ocupando o cargo de vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994) e inspirando-se nas vivências de Anísio Teixeira, estruturou um projeto de ampliação da jornada de tempo na escola denominado CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), que tinha como objetivo oferecer ensino público em período integral aos alunos da rede estadual de ensino.

O horário das aulas estendia-se durante o dia, nos períodos da manhã e tarde, oferecendo, além do currículo regular, atividades culturais, estudos dirigidos e educação física. Os CIEPs forneciam refeições completas a seus alunos e a capacidade média de cada unidade era para mil alunos. O projeto objetivava tirar crianças carentes das ruas, oferecendo-lhes os chamados "*pais sociais*", funcionários públicos que, residentes nos CIEPs, cuidavam de crianças também ali residentes.

As novas escolas faziam parte de um plano de impacto que pretendia revolucionar o sistema educacional brasileiro e ajustar a escola pública ao "alunado popular". Lei n.º 705, de 21 de dezembro de 1983 [...] demonstra ser desejo do governo "devolver à escola pública, prestígio e qualidade"; [...] antecipar a escolaridade para crianças fora da faixa de obrigatoriedade, atendendo crianças com cinco, seis anos; construir novas escolas e assegurar condições de nutrição, saúde e locomoção aos alunos da escola pública. [...] Partindo de uma crítica à escola pública no que se refere aos obstáculos ao acesso e permanência, o governo estadual optou por privilegiar a construção de mais escolas, de novas escolas - os CIEPs. A crítica à expansão quantitativa da escola pública fundamentava e justificava a opção de promover a "revolução no sistema educacional", através das escolas de novo tipo, de tempo integral, com assistência médica-odontológica para as crianças pobres. (MIGNOT, 1989, p.45)

Cavaliere (2002) afirma que Darcy Ribeiro, ao trabalhar com concepções administrativas próprias no *I Programa Especial de Educação*, não o fez sem levar em consideração as experiências anteriores realizadas no próprio estado do Rio de Janeiro, em Salvador e em Brasília. Ela menciona em seu trabalho que

O programa tentava colocar em prática uma proposta de reformulação mais profunda da escola, propiciando uma reflexão sobre sua organização, objetivos, métodos e inserção social. A concepção básica, apresentada nos documentos oficiais, especialmente no "Livro dos CIEPs" (Ribeiro/1986) articulava, pelo regime de turno único, linhas de ação nas áreas de instrução, saúde e cultura, que pretendiam resultar numa escola democrática, com funções sociais e pedagógicas ampliadas. O projeto, criado e coordenado por Darcy Ribeiro, era fortemente influenciado pela obra teórica e prática de Anísio Teixeira. Tal filiação é assumida em vários de seus documentos oficiais [...]. (CAVALIERE, 2002, p.2)

No mesmo momento, Darcy Ribeiro deu seguimento à ideia instituindo outro projeto, este de abrangência nacional, os CAICs (Centro de Atenção Integral à Criança). Compunha o Projeto Minha Gente, instituído pelo decreto nº 91/1990, cuja elaboração competiu à Legião Brasileira de Assistência, sendo coordenado pelo Ministério da Criança. De acordo com Gomes (2010), Darcy Ribeiro e o governador do estado do Rio de Janeiro Leonel Brizola, convenceram o presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), da relevância dos CIEPs e da escolaridade em tempo integral, os Centros de Atenção Integral à Criança, que se tornaram política pública. Após o afastamento e renúncia de Collor o governo Itamar Franco (1992-1995) fechou o Ministério da Criança e reestruturou o Projeto Minha Gente para o PRONAICA (Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente), e os CIACs viram CAICs (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente).

As concepções pedagógicas dos CIEPs, CIACs e CAICs, tinham em comum os mesmo princípios estabelecidos pelas experiências anteriores de escolas com jornada ampliada. Buscaram validar o equilíbrio entre o desenvolvimento de saberes e das capacidades práticas a serem postas no campo das relações sociais, das práticas esportivas, das atividades culturais e das linguagens artísticas.

Novamente deparamos com os princípios liberais que nortearam as mudanças no campo educacional no Brasil a partir da década de 1920, caracterizando-se, de acordo com Saviani (2011), como um movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização, sob a inspiração de políticos e teóricos liberais.

Se na experiência de Anísio Teixeira o ideário escolanovista aparece claramente na inexistência de um programa único a determinar promoções e reprovações no estudo dirigido, na busca da autonomia de aprendizagem, no interesse centralizado, na seletiva de conteúdos que tivessem relevância para a vida do aluno, na substituição da concepção teórica para a prática de atividades em grupo e pesquisa, nas saídas, visitas e excursões, entre outros, os CIEPs, após trinta e cinco anos da experiência da escola-parque, mantiveram boa parte deste ideário escolanovista, de forma mais diluída e com a incorporação de outros tipos de pensamento construídos no processo educacional que se instituiu entre as duas experiências.

1.3 O debate contemporâneo sobre educação integral

Na década de 1990, a temática da educação integral ganhou força com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, que nos artigos 34, §2º, e 87, apontam a progressão periódica da permanência da criança na escola como uma das formas de se reorganizar os processos de aprendizagem necessários para a escola democrática. Essa afirmação será parte do discurso integrado aos textos do Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de 2001, e da Portaria Interministerial nº 17 de 2007, que apresenta o programa *Mais Educação*. Esses textos de lei serão analisados de maneira mais detalhada no segundo capítulo deste trabalho.

Com a instituição do programa *Mais Educação*, iniciou-se um processo objetivo de ampliação de jornada escolar e reestruturação curricular organizada para essa ampliação de tempo, em razão do objetivo da educação em tempo integral ser

o maior a ser alcançado pelo programa lançado pelo Ministério da Educação (MEC). Ele apresenta diretrizes para a organização de redes de ensino nas instituições públicas que optaram pela adesão ao *Mais Educação*.

Nesse sentido, em razão de se estabelecerem diretrizes por meio de documentos norteadores do MEC, a temática educação integral acaba por ser uma concepção que divide analistas e intelectuais em duas linhas de percepção. De um lado aqueles que se posicionam de maneira favorável à ampliação do tempo escolar e, de outro, os contrários às concepções políticas relacionadas à implantação da modalidade nos sistemas de ensino. Faremos a seguir uma exposição sintética desse debate.

Ribetto e Maurício (2009) trazem para a reflexão essas duas condições e destacam alguns autores que se posicionam a favor ou contra o tempo de escolarização estendida. Segundo as autoras, na construção do debate desta possibilidade,

Pode-se observar que, no primeiro quinquênio, entre os dez artigos publicados sobre educação de tempo integral, apenas um, ao discutir seu custo, reconhecia alguma potencialidade na proposta de escola pública de horário integral (Costa, 1991). Outros, como os de Lobo Jr. (1988), Paro (1988), Mignot (1989) e Kramer (1991), ao abordarem custo ou função da escola, indicavam sua inviabilidade ou inadequação; ao discutirem a implantação, apontavam o clientelismo ou o populismo; acrescentavam a improriedade para o aluno brasileiro, que precisa trabalhar, ou para o sistema de ensino, que ainda não oferecia quatro horas diárias de escola. Enfim, era uma concepção de educação cara e fadada ao fracasso como política pública para o ensino fundamental brasileiro. (RIBETTO; MAURICIO, 2009, p.147)

Alguns autores trazem uma perspectiva questionadora e por vezes opositora à função da escola de tempo integral, apresentando fatores que segundo Ribetto e Maurício (2009), colocam o tempo estendido nas escolas como inapropriado aos contextos da realidade educacional brasileira, em especial a falta de adequação do aluno para a ampliação do tempo escolar e o alto custo da proposta, numa realidade educacional em que a questão do financiamento na educação ainda se apresenta fragilizado.

Paro (2009) afirma que ainda se faz necessária a percepção de que corremos o risco de não separarmos uma tendência muito comum entre educação integral, como concepção da formação do ser histórico, sem a qual não há educação, da

extensão do tempo de escolaridade, que se resume apenas a isso: fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje.

Isso pode ser extremamente perigoso, porque nós podemos simplesmente estar aumentando a desgraça, dando mais da mesma coisa... Então para evitar esse problema, o tema, como está apresentado, já realiza essa distinção, ou seja, não se quer pensar apenas em educação *em tempo integral* como uma bandeira de luta, mas articular essa extensão à uma concepção de *educação integral* pela formação total dos processos de escolarização e humanidade. (PARO, 2009, p. 13)

Para o senso comum existe um ideal de educação que está presente em todas as classes sociais, nas pessoas, nos alunos, nos pais, nos professores, na imprensa, em espaços como a universidade, na academia, em livros sobre educação, em palestras, em todos os lugares. Paro indica que, nesse sentido, o conceito sobre o que é educação estabelecido pelo senso comum é pobre, pois idealiza de forma simplista uma educação em que existe alguém que sabe e alguém que necessita desse saber; alguém que transmite e alguém que recebe a transmissão desse saber. Segundo o autor, a boa educação, para o senso comum, resume-se em bastante conhecimento, bastante informação, bem passada, bem transmitida por aqueles que sabem para aqueles que não sabem.

Essa concepção pobre de educação orienta nossa política educacional, orienta o MEC, as secretarias de educação, enfim, orienta a educação no Brasil. Para essa concepção de educação, a metodologia é muito simples: basta você ir do mais simples para o mais complexo, organizando os conhecimentos e explicitando para quem aprende [...] O conteúdo é o que importa, e esse conteúdo se restringe a conhecimentos e informações. Como o que importa é isso, fica inteiramente minimizada a preocupação com quem ensina e, principalmente, com quem aprende [...] Isso é tanto o ideal de todos, que, quando alguém fala em educação, quer saber de que forma está sendo trabalhado o conteúdo. O explicador aparece como alguém que simplesmente passa o conhecimento para o outro. (PARO, 2009, p.14)

Ao discutir esse conceito de educação pobre, Paro faz a provocação de que sem o entendimento sobre um conceito mais amplo de educação, a escola não precisa ser estendida, não precisa de tempo integral, não precisa ampliar um tempo de jornada que multiplicará o fazer do mesmo pelo mesmo. O autor situa a necessidade de imaginarmos um conceito mais rigoroso de educação que não seja pautado na prática que aí está.

O conceito de educação no homem não se restringe ao corpo e à sua natureza. A educação é um processo autônomo que inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nós nos fazemos humanohistóricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos não apenas conhecimentos e informações. Mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito... Em outras palavras, o homem, para fazer-se histórico, produz cultura enquanto elemento de sua produção humana. (PARO, 2009, p.17)

Paro alerta que da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que deve inicialmente ser feita é se vale a pena ampliarmos o *tempo* dessa escola, que tem uma concepção de *educação pobre*, antes de investir num conceito de *educação integral*, que supere a visão do senso comum e que leve em conta toda a integralidade do ato de educar.

Ribetto e Maurício (2009) afirmam que é possível encontrarmos muitas análises sobre a temática da educação integral em diversos artigos e produções de materiais, por conta disso, podem se encontrar dispersas em relação ao momento e aos tipos e estilos de publicações. Isso pode causar algumas motivações muito pessoais para o entendimento sobre, por exemplo, o próprio significado da ideia de educação integral, em razão das diferentes formas pela qual a temática da ampliação de jornada é tratada na própria nomenclatura e nos termos usados para dar significado a ela: Escola Integral; Escola de Tempo Integral; Escola de Educação Integral; Escola de Período Integral; Escola de Tempo Ampliado, entre outros.

Munindo-se das primícias estabelecidas por Ribetto e Maurício (2009) e buscando a compreensão sobre o apontamento crítico apresentado por Paro (2009), essas palavras-chave foram utilizadas para o mapeamento da produção científica acerca da temática educação integral. Foram utilizadas a plataforma de teses e dissertações da Capes, que ofereceu acesso às produções que envolviam a temática educação integral como um todo. O recorte temporal para tal análise foi o período entre 2007 e 2014, com a justificativa de termos como foco materiais produzidos após a implantação do programa *Mais Educação*, em 2007.

Essa ação possibilitou filtrar produções que já trazem reflexões que contextualizam os apontamentos aqui apresentados com relação às análises e posicionamentos assumidos por cada autor, favoráveis ou não à ampliação do tempo escolar, visto que muitas dessas produções acadêmicas apoiam as propostas e outras apresentam pontos críticos, ou apontam para a fragilização da temática no campo prático de sua aplicação.

No levantamento feito para o período entre 2007 a 2014, foram encontrados 126 estudos, entre teses e dissertações. Também foram encontradas mais de 500 publicações que trazem, em algum momento, reflexões sobre a temática, mas que, diferentemente da primeira busca, não estavam inseridas em nenhum banco de dados. Foram encontradas produções das mais variadas conotações, sendo que quatro categorias ficaram mais evidentes: Democratização do Ensino; Tempo de Permanência Escolar; Práticas Educativas e Políticas Educacionais.

No grupo Democratização do Ensino, os 28 trabalhos observados retrataram a relevância desta escola de tempo ampliado para as classes populares e para a temática de inclusão social, ou inclusão da diferença, discutindo-se a democratização da educação ou como direito, ou como prática pedagógica; ou como política clientelista.

No grupo de Tempo de Permanência Escolar, encontram-se os trabalhos vinculados às experiências de horário integral vivenciadas no Brasil, apresentadas no início deste capítulo, como fonte para o entendimento dos fundamentos do tema. São elas: CIEPs, PEE, CAICs, CIACs, PRONAICA, além de outras discussões ou ações relacionadas a essas experiências. Dos 32 trabalhos relacionados a este grupo, metade deles estava direcionado à análises dos CIEPs, o que demonstra a amplitude do programa implantado pelo Estado do Rio de Janeiro.

O grupo de Políticas Educacionais apresenta discussões sobre a questão do horário escolar como política pública, misturando abordagens, ora com foco no tipo de educação a ser desenvolvido, ora na maneira pela qual a escola deve se organizar para ampliação do tempo de permanência do aluno. Em ambas as abordagens, a educação pública se faz presente como pano de fundo dos 22 trabalhos relacionados.

Por último, o grupo com maior número de trabalhos levantados, o de Práticas Educativas. Dos 44 trabalhos observados, todos apresentaram temas relacionados à ampliação de jornada vinculada a subcategorias como: assistência, lazer, ética, educação infantil, avaliação, currículo, alfabetização e estudo dirigido. Em todas as dissertações e artigos fica evidenciada que tais práticas deveriam ser compreendidas pelo ângulo da inovação educacional ou da função da escola pública como finalidade.

Constatou-se, então, que a maior parte destas produções têm como temas questões ligadas às Práticas Educativas no tempo ampliado e, em menor

quantidade, produções do campo das Políticas Educacionais de ampliação deste tempo na escola. São sobre os trabalhos vinculados ao campo das Políticas públicas aplicadas aos sistemas de ensino que faremos maiores reflexões. Elas retratam as realidades de seus contextos espaciais, culturais, sociais e econômicos. Percebemos que cada Estado brasileiro, em razão da implementação do *Mais Educação*, procurou estabelecer programas específicos para seus sistemas de ensino. Mesmo mantendo-se pautado nos princípios da ampliação de jornada instituída pelo MEC, percebemos as diferentes concepções políticas inseridas em cada um destes sistemas, em razão das influências que cada programa regional sofreu em seu processo de implantação.

Algumas das produções desse grupo retratam, como veremos a seguir, as políticas de ação dirigidas às peculiaridades existentes nos sistemas de cada estado, o que indica como os municípios que aderiram a essas políticas de ampliação do tempo, tentaram organizar suas redes, mediante as diretrizes apresentadas e respeitando-as no nível estadual. Percebemos tais especificidades, no campo das políticas públicas de ampliação de tempo escolar adotadas, quando nos preparamos com as reflexões que as produções acadêmicas fazem e pelos contextos nos quais foram analisadas em cada estado.

Ramos (2011), em sua dissertação, analisa as diretrizes da Escola Pública Integrada (EPI) de Santa Catarina, no município de Joinville, que fundamenta o discurso da Secretaria Estadual, e a proposta de ampliação de jornada, baseada no aumento das oportunidades de aprendizagem por meio da oferta de atividades diversas. Para tal, a autora traz à reflexão a escolha do currículo integrador das EPIs por parte daquela Secretaria e das políticas de inserção do programa de atendimento delas na modalidade de Ensino Fundamental em seu primeiro ciclo (1º ao 5º ano, séries iniciais), mantendo as demais modalidades em período parcial. Segundo a pesquisadora,

Apesar do grande número de horas passadas na escola (9 horas diariamente), ressalta-se que o tempo estendido não trouxe para as escolas analisadas pela pesquisa um diferencial na organização curricular. O trabalho pedagógico acontece na mesma ordem das escolas de turno parcial seguindo uma sequência cronológica previamente estabelecida, de trabalho com disciplinas, uma após a outra, não havendo ao longo do dia momentos voltados para trabalhos mais lúdicos e diferenciados, como previa o projeto inicial. [...] somente um acréscimo de disciplinas semanais, não se configurando num diferencial de novas interações, constituindo-se numa tentativa de redimensionamento das práticas e relações de poder perpetuado

historicamente pelas escolas públicas brasileiras. (RAMOS, 2011, p.97)

A autora considera, ao final de sua pesquisa, que as diretrizes apontadas pela Secretaria de Estado não condizem com uma proposta de ampliação de oportunidades e nem poderiam ser consideradas espaços que educam. Afirma que a precariedade dessas instituições de ensino, compromete a aprendizagem, até daqueles que se mantêm em período parcial. O que dizer, então, de alunos que ficam nove horas confinados nestes ambientes, desprovidos de qualidade e espaços compatíveis com as propostas dessa escola pública integrada de Santa Catarina?

Como relatado anteriormente por Ribetto e Maurício (2009), encontraremos uma dicotomia entre autores que pode apresentar aspectos favoráveis à proposta de ampliação de jornada ou contrária a ela. Em Tocantins, chama a atenção uma dissertação que apresenta pontos relevantes sobre esses aspectos favoráveis à ampliação de jornada: a escola de tempo integral de campo, na capital do estado, Palmas. Costa (2011) conclui em sua pesquisa que, na escola investigada, a satisfação da equipe diretiva e da comunidade se faz presente nas estatísticas levantadas. Segundo a autora, apenas vinte por cento dos envolvidos em sua pesquisa apresentam alguma discordância com relação à proposta que a escola desenvolve. Ela afirma que:

Os resultados mostram que os pais e alunos também estão satisfeitos com o tempo integral. Segundo a equipe diretiva, os pais estão satisfeitos porque não precisam pagar alguém para cuidar de seus filhos enquanto trabalham. Em sua avaliação a escola de tempo integral é um lugar de encontro com amigos, prática de esportes e acesso a um currículo mais amplo e abrangente. Apesar de, por meio de observações, não ser possível perceber um currículo escolar que privilegie a realidade do campo, a equipe diretiva considera que a escola proporciona possibilidades de crescimento da autonomia dos alunos. (COSTA, 2011, p 112)

A crítica de Costa (2011) infere que os envolvidos com as rotinas de aprendizagem naquela escola julgam que esses processos, no tempo ampliado, favorecem a construção de maior autonomia por parte dos alunos. Entretanto, ela

chama a atenção para o fato de que essa questão aponta para uma satisfação que, subjetivamente, está muito mais relacionada à questão da escola como protetora de seus filhos do que da mesma como espaço de formação, visto que o próprio currículo pouco corresponde às realidades do campo nas quais esses alunos estabelecem suas relações culturais e de trabalho.

Outras três experiências, tidas como inspiradoras para aqueles que defendem a ampliação da jornada, podem ser lembradas na perspectiva de validação de experiências. Trata-se do Bairro-Escola desenvolvido pela prefeitura de Nova Iguaçu, estado do Rio de Janeiro, a Escola Integrada vivenciada na prefeitura de Belo Horizonte, em Minas Gerais, e a experiência desenvolvida na cidade de Apucarana, no Paraná.

Na primeira, Santos (2010), informa que a concepção construída sobre educação integral para o Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu materializa-se na constituição de uma escola de horário integral, norteada pelo conceito de cidade educadora, que a vê como um espaço comunitário, compreendida por uma cidade, que ensina através das pessoas, do seu grande espaço, das suas opções de lazer, priorizando as possibilidades a serem ofertadas pelos segmentos, que formam a educação, a saúde, o esporte, a cultura, o turismo, entre outros.

Santos (2010) observa a cidade educadora em dimensão mais palpável, como uma sociedade toda que se propõe a ser educativa com todos os seus meios, instituições e formas de organização. O autor chama atenção para a intenção que Nova Iguaçu instituiu em seu Programa:

Deste modo, fica evidente que o que vem sendo denominado de bairro escola e aplicado na prefeitura de Nova Iguaçu consiste em uma tecnologia social de baixo custo cujo objetivo é promover integração entre a escola e comunidade por meio de uma noção de educação comunitária permeada por uma noção de educação integral. [...] A adoção da noção bairro escola como política pública do município de Nova Iguaçu, deriva do intento, do governo eleito em 2005, de implementar uma política que articulasse diversos setores de governo em torno da educação, em especial da educação integral em tempo integral, tendo em vista a superação dos diversos problemas sociais e históricos que afligem o município. Entretanto, o referido intento esbarrou no limite do orçamento insuficiente para dobrar o tempo de permanência do aluno na unidade escolar. Daí a noção de bairro escola ser posta como a solução que permitiria a construção e execução de um modelo de educação integral em tempo integral no qual o tempo de permanência do aluno na unidade escolar não é dobrado, mas sim, o tempo de responsabilidade da escola sobre o aluno. (SANTOS, 2010, p.155)

O pesquisador conclui que foi possível verificar pequenos avanços na educação do município de Nova Iguaçu ao longo do período, compreendido entre os anos de 2006 e 2008, mas, segundo ele, esses avanços não podem ser diretamente atribuídos ao programa específico, visto que não encontrou evidências para tal afirmação nas supostas inovações trazidas pela gestão intersetorial e pela mobilização comunitária.

Quanto à segunda experiência, a do projeto escola integrada de Belo Horizonte (PEI), Moreira (2012, p.9), conclui que os jovens do final do ciclo do ensino fundamental aparentam sentir-se

contemplados(as) pelo mesmo, inclusive adaptando a permanência deles(as) no PEI às suas escolhas pessoais, motivadas por questões múltiplas, que contemplam a formação, a socialização, os laços afetivos, a família e outras. Não há significados e sentidos pré-definidos, mas construídos, a partir do que os(as) jovens vivenciam no PEI, podendo ser positivos ou não, como a sensação de acolhimento, de construção da autonomia, de afirmação da identidade, dentre outros. Ao ingressar no Programa, a juventude ressignifica o mesmo, mobilizando os demais sujeitos envolvidos a repensá-lo, de forma que não se é possível reproduzir o PEI nos moldes voltados para o público infantil. Verificou-se que a insistência na rigidez do formato do PEI poderia promover o desestímulo na participação juvenil; assim, a flexibilidade (de tempos e espaços) seria uma característica mais coerente com a condição juvenil atual e melhor dialogaria com as juventudes da sociedade hodierna.

A autora percebeu a aceitação muito significativa por parte dos jovens envolvidos no projeto, ao verificar motivação nas variadas atividades de contraturno e na possibilidade de escolha das oficinas a serem visitadas. Moreira (2012) enfatiza o fato de que o incentivo às questões ligadas à juventude e as mudanças relacionadas nesse processo, devem ser os princípios, de uma escola que busca estender sua jornada de escolarização, tempo esse que, era uma escolha do estudante, que tinha inclusive voz para sugerir atividades no contraturno.

É importante ressaltar que as alterações eram propostas pela comunidade escolar, com a participação dos(as) alunos(as) para os(as) quais o PEI se dirigia, assim, não se tratava de uma “troca aleatória” de uma Oficina por outra, mas do atendimento real da demanda vigente, a cada tempo. A diversidade presente na oferta de Oficinas do PEI, nas diversas escolas do município, tem reforçado a compreensão de que, em cada instituição de ensino, há uma realidade a ser analisada, há uma demanda a ser assistida e um público próprio, assim, quanto mais mecanismos de escuta e de troca de opiniões houver, e quanto mais a escola e seus sujeitos se mobilizarem em atender suas especificidades, com flexibilidade e de forma organizada,

a tendência, em hipótese, é a de que haja melhor acolhida do Programa na instituição. (MOREIRA, 2012, p.21)

Na terceira experiência que destaco aqui, de relatos favoráveis ao tempo integral na escola, Apucarana foi, sem dúvidas, uma das cidades pioneiras na temática de ampliação de jornada no país, mesmo antes das propostas do *Mais Educação*. Soares (2014) apresenta as escolas de tempo integral (ETIs) de Apucarana como escolas de referência para a educação nacional, sinalizadas pelo próprio Ministério da Educação (MEC), como referência na modalidade de tempo integral. Segundo o autor,

Nove anos após estabelecer as ETIs nas escolas do município de Apucarana, o Ministério da Educação (MEC), divulgou um estudo elaborado no ano de 2008, intitulado “Série mais Educação”, onde acena com a proposta de implantação de Escolas de Tempo Integral em todo o Brasil. Neste documento o município de Apucarana é apresentado como referência e modelo de sucesso na implantação deste projeto. (SOARES, 2014, p.16)

Se verificarmos pesquisas que endossam a perspectiva de uma escola de tempo integral como espaço de consolidação da ampliação de oportunidades em razão da ampliação do tempo de permanência, podemos encontrar autores que fazem análises contrárias a essa afirmação.

A pesquisa desenvolvida por Ferreira (2007) é um exemplo da condição já elencada por Ribetto e Mauricio (2009) sobre a dicotomia das análises. Ele afirma, em estudo feito na cidade de Apucarana (PR) com o ciclo I do ensino fundamental, que embora as políticas implementadas pela Secretaria de Estado prestigiassem a ideia da consolidação do programa de ampliação do tempo como algo que traria avanços qualitativos nos processos de aprendizagem a uma prática educativa revelou que essas atividades extracurriculares se colocavam num campo de fragilidade. Segundo a autora, as ETIs, ao não caminharem em direção ao trabalho interdisciplinar, de maneira que suas ações não fossem apenas processos aplicados para preenchimento do tempo a mais na escola, desconectados das disciplinas de Núcleo Comum, descharacterizavam a ideia de formação integral do aluno. Continua a autora,

A descontinuidade das propostas de escolas públicas de tempo integral em nosso país, em sua maioria, ligada a interesses políticos partidários, tem mantido suas metas no nível do discurso, por falta de recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos. De maneira

similar, na realidade encontrada na Escola pesquisada a extensão da jornada é mantida sob condições precárias, o que tem gerado uma sobrecarga à escola [...] o êxito parcial dos programas de tempo integral, em algumas de suas metas, ocorre mais em função de soluções simplistas, ao nível das pessoas que compõem o contexto escolar, do que propriamente em função de políticas públicas em resolver os graves problemas de educação. (FERREIRA, 2007, p. 104)

Outra experiência favorável para se constituir uma reflexão sobre a implantação da temática do tempo integral é a dissertação feita por Vеторazzi (2011). A autora pesquisou uma escola de tempo integral de São José dos Campos (SP), que ao contrário da experiência relatada no município de Apucarana atende alunos do Ensino Fundamental, especificamente no ciclo dois, matriculados no 6º e 7º anos. A autora apresenta como relato conclusivo a afirmação de que:

[...] os resultados do estudo demonstraram que a escola pública de tempo integral só poderá ser universalizada com o enfrentamento das questões mais elementares do sistema de ensino, que estão por serem resolvidas, tais como as condições físicas e materiais das escolas, salários dignos para os professores e formação profissional [...] (VETORAZZI, 2011, p.88)

No Distrito Federal, Pereira (2012) apresenta a retomada das ideias de educação integral através do *Mais Educação*, contextualizando tal retomada com o questionamento da possível influência dos ideias de Anísio Teixeira na década de 1960, quando Diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). O sistema estadual, com base nas experiências da escola-parque e do modelo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, cria o Plano de Construções Escolares de Brasília. A autora sinaliza, como resultado de entrevistas feitas com protagonistas da implantação do plano, uma grande fragilidade no seu processo de consolidação. Entre as entrevistas feitas com a equipe da SEDF (Secretaria de Educação do Distrito Federal) destaca a que foi feita com o Professor Simão Miranda, um dos responsáveis pelo processo de implantação da rede de escolas de tempo integral de Brasília. Nessa entrevista, Miranda declara à pesquisadora, que houve ausência de debate sobre a implementação e organização pedagógica do modelo a ser desenvolvido a partir daquele momento:

[...] as crianças estavam lá na escola, no espaço da escola, e nos momentos de lazer, enfim, as crianças estavam “guardadas”, era um lugar onde se guardavam as crianças para os pais virem buscar na metade da tarde.[...] Perceba que isso não é uma especulação minha, isso aí é uma coisa bem clara, que durante o primeiro ano não houve nenhuma ação voltada ao aspecto pedagógico dessa educação chamada integral. (PEREIRA, 2012, p.101)

Pereira (2012) ressalta a perplexidade com o relato de Simão Miranda um dos articuladores do processo de implementação de escolas com tempo ampliado na rede distrital, especificamente, a ausência de debate sobre a dimensão pedagógica nesse processo, que segundo ele, constituía, no momento, fator irrelevante para sua implantação nas escolas. A autora também alerta para a percepção obtida nas entrevistas, de que o projeto de ampliação de tempo nas escolas, foi sustentado apenas pela ampliação de suas jornadas, sem o devido zelo pelas outras dimensões, além da pedagógica, que também perpassam por esse projeto: a estrutural e a administrativa.

No Estado de São Paulo, Castro e Lopes (2011) apresentam a análise da implantação da ETI (Escola de Tempo Integral) sinalizando que, mesmo antes do programa *Mais Educação*, São Paulo já havia implantado, em 2006, mais de 500 ETIs no ensino fundamental da rede pública estadual, com o discurso de ampliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos. Naquele momento, foi instituído pela Resolução SE nº 89 (SÃO PAULO, 2005) o projeto Escola de Tempo Integral em algumas escolas estaduais, que tinha como público-alvo crianças entre 5 e 9 anos de idade. O currículo, além da proposta de base comum nacional, oferecia oficinas de Orientação para Estudo e Pesquisa, Atividades de Linguagem e de Matemática, Atividades Artísticas, Esportivas/Motoras e de Participação Social. Segundo as autoras, de acordo com as Diretrizes das Escolas de Tempo Integral: tempo e qualidade, documento elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Estado da Educação Paulista, a função social da escola é vista como a *alavanca de um processo que visa à formação de pessoas aptas a exercerem a sua plena cidadania...* (SÃO PAULO, 2006, p.14). Elas citam a fragilidade da proposta, que defende a qualidade através das possibilidades ofertadas com a ampliação da jornada, dado que não investiu sequer em adequações estruturais dos espaços escolhidos para compor o projeto. Também mencionam a falta de entendimento dos professores, que não conheciam a proposta e o que lecionar nas oficinas curriculares. Essa situação será amenizada em 2009

com a apresentação do plano de trabalho aos interessados em participar da atribuição das aulas/oficinas. Isso pouco alterou a dinâmica prática exercida dessas aulas, em razão da ausência – como citado anteriormente – de investimento estrutural nos espaços pensados e organizados para as atividades propostas.

Podemos observar, pelas experiências aqui relacionadas, que todas trazem em comum o ideário de que a permanência do educando na escola, assistido integralmente em suas necessidades básicas educacionais e complementares, são bases de uma educação com maiores oportunidades de formação de conhecimento e autonomia cidadã. Contudo, também se observam fragilidades comuns que neutralizam o cumprimento desses objetivos pontuais apresentados em suas propostas sistêmicas.

Segundo Saviani (2007), algumas dessas propostas, entendidas como programas-referência em políticas públicas de tempo integral, foram projetos que corresponderam às expectativas de segmentos da sociedade civil, em especial aqueles voltados aos grupos e organizações empresariais do Movimento Todos pela Educação (2006) e que se alinharam com o projeto, que tinha como principal fator o desejo de educação desses setores para o país. O autor afirma ser esse Movimento a base de sustentação para as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado no Governo Luís Inácio “Lula” da Silva (PT) em 2007, que instituiu o *Mais Educação*, formulado, naquele momento, a partir da proposição de três organizações sociais de Interesse público (OSCIPS): a Associação Cidade Escola Aprendiz (ACEA); o Instituto Paulo Freire (IPF) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

Paro (1988) afirma, que como resposta às reivindicações das classes populares por escolas, o governo implanta projetos de escolas de tempo integral, cuja motivação é a tentativa de amenizar os problemas sociais, além dos muros escolares, dessas classes, ainda que estes problemas não tenham “natureza propriamente pedagógica”. O autor evidencia o fato de que a ideia de formação integral no Brasil antecede à própria escola pública, e tem origem nos internatos particulares criados para atender aos filhos das pessoas abastadas, que neles procuravam preservar seu *status quo*. Com a crescente urbanização e industrialização, essas escolas de elite deixaram de atender aos anseios da classe mantenedora.

Dessa forma, ao invés de segregar os membros de suas famílias, propõem, com base no ideário liberal-cristão, a segregação dos dominados. [...] Essa proposta de segregação da “ameaça social”, pode ser vista nos “reformatórios de menores e as entidades ‘filantrópicas’ subvencionadas pelos órgãos oficiais” que, além de separar essa população do corpo social, têm a função de reintegrá-las à sociedade. (PARO, 1988, p. 207)

Na busca de explicar a função educativa dessas instituições, consideradas por ele assistenciais, o autor afirma, que por incapacidade de assumir o papel de instituições educativas, elas não conseguiram ressocializar as crianças oriundas das classes dominadas e, por isso, viram-se impossibilitadas de reintegrar-se à sociedade. Esse fato direcionou para a escola de tempo integral a responsabilidade de cumprir esse papel, como forma de amenizar as contradições provocadas pela incapacidade da escola ser um espaço de formação integral.

A afirmação de Paro (1988) é contestada pela percepção de Jaqueline Moll, organizadora dos Cadernos Mais Educação (Secad/MEC, 2009), para a modalidade educação integral. Ela apresenta, como justificativa desses possíveis desequilíbrios entre as diretrizes estabelecidas e as estratégias processuais assumidas pelas redes de educação, a ausência de uma maior reflexão sobre os materiais norteadores elaborados pelo MEC e, consequentemente, do compromisso a ser assumido pelos atores desses sistemas educacionais a favor da ampliação de jornada. Segundo a autora,

[...] Mediante a complexidade do cenário educacional brasileiro, não se tem a pretensão de transplantar experiências, mas a de tomar acontecimentos, desencadeados em tempos e espaços sócio-históricos diferentes, como inspiradores de novas construções.[...] Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” [...] Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico. (MEC/SECAD, 2009e, p.27)

Ainda nessa direção, Moll justifica sua defesa da proposta da escola de tempo integral em uma palestra no Congresso da Rede de Parceiros de Esporte e Lazer, de 2010, no qual a mentora se pauta na metáfora “é preciso uma aldeia pra educar uma criança”. No mesmo momento esclarece, que são as forças de todos os segmentos

envolvidos nos processos de escolarização do aluno, que o tornará apto a exercer sua autonomia cidadã.

Segundo Paro (1988), a escola de tempo integral se localiza no extremo social oposto àquele de sua origem, tanto no que se refere à clientela como à mantenedora, uma vez que antes as escolas de tempo integral eram destinadas às elites, mantidas por elas e traziam em seus objetivos a organização de espaços de conhecimento que se ajustassem às concepções ideológicas da classe dominante. Segundo ele, as escolas de tempo integral públicas trazem consigo as primícias de uma educação popular que, tanto na função educativa, quanto na função assistencialista de proteção e de guarda, são frutos de políticas públicas sociais advindas do Estado capitalista democrático, ou seja, políticas de uma concepção reparadora de ampliação de acesso e oportunidades, voltadas a interferir no campo das desigualdades sociais, numa concepção liberal de construção de um mundo melhor.

Quando analisamos as intenções e objetivos das políticas públicas do Estado contemporâneo, devemos buscar a compreensão de sua gênese nas estruturas econômicas e político-institucionais, foco para a consolidação de políticas sociais. No Estado capitalista e liberal, baseado na valorização do capital e na venda do trabalho e nas divisões classistas, a reflexão que se pretende é a de entender os objetivos dessas políticas organizadas. Percebemos dessa forma que alguns desafios e instabilidades se apresentam no campo prático da aplicação destas políticas dos programas de ampliação no tempo de escolarização em várias redes e, mesmo que em ciclos e modalidades diferentes, trazem características próximas quando a questão a ser debatida são as relações de sua aplicabilidade e sua organização curricular e processual.

A lógica prestigiada pela escola de tempo integral, de um currículo aberto e estruturado para corresponder à plenitude das possibilidades de formação num tempo estendido, está na posição, como já mencionado, que se apresenta na educação brasileira desde o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Ao defender a *Pedagogia Nova* ou o movimento *Escolanovista*, no início do século XX, propunha a adaptação da escola aos novos modelos de progresso apresentados nos discursos das nações economicamente em ascendência, em especial, dos Estados Unidos.

Ghiraldelli Jr (2009), em artigo intitulado *MEC quer reinventar a escola nova*, faz uma análise amplamente crítica aos encaminhamentos propostos pelo Programa

Mais Educação, particularmente para a matriz curricular do Ensino Médio. O autor esclarece que o pragmatismo de John Dewey influenciou diretamente o discurso progressista liberal da escola nova:

O que comanda o ensino não é o intelecto, e sim a motivação dada pelo interesse, pela curiosidade do aluno, então, a relação ensino-aprendizagem deve começar não a partir das disciplinas, mas a partir de um meio ambiente plural, rico, e deverá gerar condições para os estudantes formularem problemas. (GHIRALDELLI JR, 2009, p.1)

Faz a crítica não ao pragmatismo, que defende, mas ao fato de que o ideário escolanovista implica modificações que o Brasil não está pronto para desenvolver. Cita que a Pedagogia Nova talvez nunca poderá ir além do experimento circunscrito, jamais conseguindo ser a regra geral da educação escolar pública (GHIRALDELLI, 2009, p.3). Para ele, o próprio John Dewey sabia disso e Anísio Teixeira, da mesma forma, nunca duvidou. Comenta que o máximo que poderíamos fazer para nos aproximarmos desse ideário defendido pelos autores seria criar e organizar algumas escolas modelo, divididas por campos temáticos capazes de instigar a curiosidade e gerar problemas.

Mas não poderíamos fazer isso para o país todo, como uma política educacional de institucionalização de uma doutrina pedagógica; pois isso implicaria em termos uma legião de professores formados de outra maneira, uma mudança na legislação que viria a quebrar com a espinha dorsal de nosso ensino público e particular e, mais ainda, um dispêndio de dinheiro que certamente não temos. Não se altera uma disposição quase antropológica de nossa formação de professores com essa facilidade que o MEC atual parece acreditar que seja possível [...] (GHIRALDELLI JR, 2009, p.4)

Para o autor, esse é um movimento de uma esquerda que, ao se deparar com a impossibilidade de organizar políticas apropriadas à realidade brasileira, só tem os recursos de parar de pensar e começar a repetir fórmulas liberais do passado que podem ter algum consenso nos meios letRADOS. (GHIRALDELLI, 2009)

Na pedagogia da Escola Nova, o *aprender a aprender* é uma característica central, pois o escolanovismo enfatiza os processos de convivência entre crianças e adultos e sua adaptação à sociedade. Essa visão otimista de concepção de ensino/aprendizagem é marca de um movimento histórico que influenciou políticas educacionais brasileiras a partir do momento em que esta se pôs à discussão dos segmentos que pensam educação no Brasil do século XX.

No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimento por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio da economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes [...] (SAVIANI, 2011, p.432)

Seguindo a lógica apresentada por Ghiraldelli Jr (2009) e Saviani (2011), a atual perspectiva de *educação integral* no Brasil seria a ressignificação da Escola Nova, dos ideais escolanovistas, configurando uma concepção de neoescolanovismo, embasada na pedagogia do aprender a aprender. A inspiração, hoje, são as políticas adotadas na década de 1990 pela influência direta do texto elaborado por Jacques Dellors para o Relatório publicado pela UNESCO (1996). Nesse documento, afirma-se que *a exigência de educação ao longo da vida é a resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, que torna-se uma necessidade.* (DELLORS, 2006, p.19)

As reflexões apresentadas por Ghiraldelli Jr (2009) e Saviani (2011), os princípios apresentados anteriormente por Paro (1988), de uma escola que protege e guarda, que repara as instabilidades econômicas da nova sociedade do conhecimento, que enfrenta a precarização do trabalho resultantes das políticas neoliberais de redução do Estado, da reestruturação produtiva na direção do capitalismo e “a necessidade constante de atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade”, nos permitem afirmar que as atuais políticas do tempo integral almejam:

Os ajustes, a metamorfose, a ressignificação do lema “aprender a aprender” em relação à sua elaboração originária no âmbito do escalanovismo que permitem-nos considerar adequada a denominação de neoescolanovismo a esse “forte movimento internacional de revigoramento das concepções educacionais calcadas” no referido lema. (DUARTE, 2001, p.29)

A educação de tempo integral passa a ser entendida, na perspectiva desse autor, como um programa, um projeto do Estado, uma ação que pretende consolidar as reflexões apresentadas, considerada como elemento central das políticas públicas de ressignificação do ideário escolanovista, com base em uma concepção de pedagogia do aprender a aprender e da consolidação dos direitos das classes populares de terem, na escola, um local de reparação das desigualdades tanto nos aspectos sociais quanto nos aspectos econômicos.

O grande desafio posto para os sistemas de ensino de nosso país será o de refletir sobre essas premissas e sobre a concepção de educação *integral* como *escola de tempo integral*.

A educação integral é algo amplo que envolve formação em todas as etapas da vida da pessoa e que não depende exclusivamente da escola como peça essencial para que esse processo ocorra. A escola de tempo integral se pauta por uma concepção construída historicamente, de que a simples extensão do tempo de permanência na escola, será fundamental para que os processos formativos humanos se consolidem.

É sobre essa contradição entre processos formativos e a ampliação de jornada, que buscaremos compreender como as escolas de tempo integral de Barueri, têm desencadeado discussões sobre o equilíbrio entre trabalho pedagógico e tempo ampliado, em busca da composição de oportunidades de aprendizagem numa perspectiva de consolidação do processo de escolarização de nossas crianças e jovens.

CAPÍTULO 2: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO* E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE BARUERI

Neste capítulo apresentaremos o principal documento norteador das políticas de implementação de escolas de tempo integral: o Programa *Mais Educação*. Faremos a apreensão das concepções construídas através das publicações que fazem parte de seu acervo e analisaremos como esse programa orienta os sistemas de ensino para a temática da ampliação de jornada escolar. Num segundo momento, conhiceremos o *Projeto Escola de Período Integral de Barueri*, que foi escrito para estabelecer diretrizes para a implantação da rede de escolas de tempo integral daquele município, perpassando nesse processo de organização por dois momentos: um período entre os anos de 2008 e 2012, anteriores à adesão ao programa *Mais Educação* e outro período a partir de 2013, quando o município adere ao programa e reorganiza sua rede de escolas de tempo integral. É sobre esse período, pós adesão ao *Mais Educação*, que serão feitas as análises da pesquisa que foi organizada aos professores das escolas de tempo integral do município de Barueri.

Para o MEC (Ministério da Educação), a percepção de que a escola deve buscar um equilíbrio entre a organização e a ampliação da jornada de estudos tem se dado de forma tímida nos sistemas de ensino. Assim, a modalidade de Educação Integral como uma das propostas apontadas como possível solução para os problemas de educação no país. Em razão de sua regulamentação pela legislação educacional, vários estados e municípios têm aderido à proposta, principalmente após a criação do programa *Mais Educação*, que busca ampliar o tempo e adequar os espaços educativos dos alunos nas redes públicas de ensino do país. Informa o Portal MEC:

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. (BRASIL, 2014, p.1)

Embora, como já apresentado no capítulo anterior, algumas experiências de escolas públicas de tempo integral tenham ocorrido ou estejam em andamento, há por parte dos envolvidos em todos os segmentos dessas instituições incertezas sobre como se estrutura, sua regulação e suas concepções ideológicas. A ausência de maior conhecimento sobre tais aspectos pode ser percebida em suas motivações. Dentre elas a mais evidente é a urgência de enfrentar profundas desigualdades e processos de exclusão social, que atinge contingentes de crianças, adolescentes e jovens oriundos de classes econômicas vulneráveis e trabalhadoras.

Dessa forma, o que se percebe inicialmente no *Mais Educação* é a defesa no discurso do MEC de se estabelecer políticas de implantação da educação de tempo integral nos sistemas de ensino, em virtude de haver relativo consenso entre veículos de mídia e a população em geral, que defendem a necessidade de uma doutrina de proteção como uma das prioridades da sociedade. Essa, por vez, passa a ser condição básica para que uma educação de qualidade possa acontecer, uma vez que a lógica da proteção atende o desejo das classes menos favorecidas.

O ideário do *Mais Educação* constituiu uma relação entre educação, tempo e qualidade, na perspectiva de que a escola seja um destes espaços onde os filhos das famílias de trabalhadores estejam seguras e protegidas dos supostos riscos que pairam na sociedade contemporânea, focalizados em especial na violência e nos processos de marginalização. Sendo assim, essas famílias também acabam por se sentir seguras, visto que essa tranquilidade se faz importante para que os mesmos possam exercer sua condição de trabalho e, consequentemente, consolidar sua busca por estabilidade econômica e social.

Em consonância a este cenário, temos como resultado uma tendência dos sistemas de ensino público de oferecer esse atendimento de jornada ampliada nas escolas, por meio de políticas públicas notoriamente voltadas às expectativas das famílias, que esperam do setor público a realização destes compromissos assumidos, a grande maioria das vezes, em plataformas de campanha eleitoral.

Esta relação pode ser mais bem compreendida se analisarmos os principais documentos da legislação brasileira que serviram de base para a composição do *Mais Educação*: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação, este em seus dois momentos (Lei nº 10.172/01 e Lei nº 13.005/14). Eles nos mostram a dualidade interpretativa que

sua leitura pode causar para delinear diretrizes e caminhos de implantação da ampliação de jornada escolar.

2.1 Os marcos legais do *Mais Educação*

Tomando como ponto inicial a Constituição Federal (CF/88), nota-se que essa não faz nenhuma menção direta em seus textos ao termo educação integral, embora se possa estabelecer uma interpretação subjetiva, se analisarmos que essa ideia esteja implícita na Carta, que prevê a educação como primeiro direito social com *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (art. 205). Da mesma forma que o entendimento da leitura da CF/88 pode trazer uma ideia intrínseca de *Educação Integral*, como fundamental para o processo de ascensão cidadã, mesmo sem utilizar uma nomenclatura direta relacionada à expansão do tempo nesse contexto, há uma possível leitura, capaz de trazer entendimentos mais conservadores, pois se menciona a lógica de proteção integral de crianças e adolescentes com absoluta prioridade, sobretudo em relação à educação, à saúde e à assistência social. A ideia de se oferecer direitos plenos à crianças e adolescentes em todos os setores de atendimento público, dão pistas da questão do cuidado em se cumprir esses direitos em qualquer momento da vida de um indivíduo em formação, o que representaria uma atenção e preocupação de cumprimento desses em um tempo maior do que o processo de acompanhamento feito pela escola.

O texto constitucional se consolida com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. No artigo nº 227, o Estatuto estabelece que:

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

Analizando as indicações dos dois documentos, tanto a CF/88 quanto o ECA/90, eles defendem duas linhas fundamentais: a criança e o adolescente são detentores de direitos e proteção integral e estes devem ser assegurados pelo Estado, pela família e pela sociedade. Dessa forma, percebemos uma condição subjetiva nos textos, que pode nos levar à compreensão de que há relação entre a

condição de proteção integral prevista em lei e a perspectiva de educação integral a ser alcançada com a ampliação da jornada escolar. O entendimento construído aos olhos dessa maioria que discute a ampliação do tempo de escolarização será aqui representada pelo termo educação de tempo integral.

Na mesma direção da CF/88 e do ECA/90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) apresenta, já no Título I, em seu artigo 1º, um texto que pode, aos olhos da interpretação específica do(s) leitor(es), estabelecer uma relação com o dever de se instituir proteção integral. Se o termo *processos formativos* estiver relacionado apenas à condição de educação, que acontece em um tempo a mais de permanência na escola, o entendimento estará voltado à ideia de que esse tempo estendido tem seu ponto central na proteção do aluno. Diz o artigo:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Essa análise inicial será consolidada adiante quando, na mesma lei, encontrarmos a menção direta sobre a ampliação da jornada escolar, como processo a ser organizado pelos sistemas de ensino de forma progressiva. Nesse sentido, embora a Lei de Diretrizes e Bases sinalize a constituição do regime de tempo integral, não indica e nem apresenta obrigatoriedade por parte dos sistemas em instituí-lo.

Também não há na LDB, diferentemente da CF/88 e do ECA/90, a indicação direta da ideia de escola como ambiente de proteção integral, e sim de espaço que, de forma progressiva, amplie o regime de tempo na escola, situação evidenciada nos artigos 34 (§2º) e 87, respectivamente:

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 [...] O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino [...] A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Podemos observar a ênfase que a LDB (9.394/96) apresenta em seus artigos indicando que a qualidade a ser desenvolvida em educação está na direção do

tempo ampliado e na permanência na escola numa maior jornada de estudos. Indica que sejam organizadas estratégias para que esses artigos se cumpram no campo prático, por um plano decenal.

A LDB/96, conciliada a CF/88 e ao ECA/90, preveem a construção de um espaço que ensina e que protege crianças, adolescentes e jovens da vulnerabilidade e exclusão às quais possam ter sido submetidas. Para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases define o ensino fundamental, na Educação Básica, como principal território ao qual devem ser direcionados esforços e investimentos, que ajudem a construir essa escola de tempo ampliado.

Outro texto que compõe o marco legal para a consolidação da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, citado na LDB como instrumento importante desse processo, é o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/01 (PNE 2001-2010). Nele podemos verificar, juntamente com a mudança do texto expresso no Projeto de Lei nº 8.035 de 2010 (BRASIL 2010b), que se ratifica o direito à Educação Integral prescrito na meta VI, “indicando a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% dos alunos da educação básica”. O Plano apresenta como estratégia

[...] promover em parceria com a União a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades pedagógicas e multidisciplinares, culturais e esportivas, ampliando o tempo de permanência dos alunos na escola para 7 horas, mantendo em regime de colaboração o programa de ampliação de reestruturação das escolas públicas por meio de quadras poliesportivas, laboratórios de informática, bem como a produção de materiais didáticos e formação de recursos humanos para educação em tempo integral, articular a escola com a comunidade, atender escolas do campo e alunos com necessidades especiais. (BRASIL, 2010b)

Mesmo com legislações que direcionam a organização da ampliação da jornada escolar em municípios e estados, é fundamental destacar que ao final do primeiro decênio de vigência do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), constatou-se um avanço mínimo nesta ampliação, se nos baseamos nas orientações previstas pela LDB/96 e pelo PNE/2001-2010. Tal cenário se evidencia ao analisarmos os dados do Censo Escolar (2010), que apresenta apenas 5,7% das matrículas de rede pública na modalidade tempo integral; o que, em números, representou 2.440.594 inscritos nas redes municipais e estaduais, resultado bem abaixo do que se supunha para o final da primeira década.

Essa expansão pouco significativa frustrou as expectativas de alguns movimentos sociais, educadores e entidades científicas que apoiaram a ampliação da jornada escolar, por acreditarem nela como perspectiva de restituir e reparar demandas resultantes da exclusão e desigualdade sociais geradas pelo capitalismo. Nessa ótica, encontramos dois cenários importantes como principais causas desse contexto: ausência de financiamento, que previa aumento no investimento em Educação para 7% do Produto Interno Bruto (PIB), e a neutralização do Plano Nacional de Educação (PNE) como política de Estado, colocando-o como uma *agenda de intenções sem expressividade*.

Em 2012, inicia-se um novo movimento de indagação sobre a neutralização do Plano Nacional de Educação, com diferentes segmentos da sociedade ligados à educação clamando pela realização de um debate sobre sua reorganização. O novo Plano Nacional de Educação, após anos de espera por parte da sociedade civil, foi sancionado através da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, terminando com a saga das incessantes tentativas de diferentes segmentos e organizações para transformá-lo em política de Estado. Por muito tempo foi um projeto aclamado em nosso país, na intenção de se tornar um instrumento de referência da educação brasileira.

No novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14), das 20 metas constituídas para todos os segmentos da educação, o texto sobre educação integral mantém o que já havia sido prescrito na Lei 10.172/01, apresentando na meta 6, que os sistemas de ensino devem 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. A mudança principal se dá na indicação de que essa proposta deve seguir através da realização de um conjunto de estratégias para o cumprimento da meta 6. São elas:

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

- 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com

base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

- 6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
- 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Essas estratégias específicas para a ampliação de jornada trazem uma preocupação já mencionadas nos documentos de Lei anteriores: que esses espaços sejam construídos e organizados prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. Novamente deparamos com o entendimento construído de uma escola de proteção, de guarda, do cuidado e da reparação dos efeitos das desigualdades sociais e econômicas.

Num outro momento, uma das estratégias chama atenção para a indicação de que, para ocorrer ampliação do tempo escolar nos sistemas, também haverá a necessidade de formação de pessoas qualificadas para o exercício de suas funções nessas escolas de tempo integral. Isso demonstra o quanto ainda é frágil, hoje, nos sistemas de ensino, a discussão sobre os aspectos relevantes dessas escolas de tempo ampliado, visto que grande parte dos profissionais convidados a partilhar tais processos de implementação, sequer conhecem os princípios de educação em tempo integral.

Silva e Silva (2012), afirmam que nos últimos 20 anos, desde que os debates sobre a modalidade de Educação Integral em nosso país foram retomados, de maneira mais intensa, passamos por três governos que trataram do tema de formas distintas. O governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), mediou poucos esforços para a temática de ampliação de jornada escolar e,

consequentemente, vetou a indicação do financiamento de 7% do PIB para a Educação, sinalizado como percentual mínimo para a execução das metas e objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE).

No governo Lula (2003-2006/2007-2010), esse voto ao financiamento do Plano foi inicialmente mantido, para frustração dos que o apoiaram na campanha presidencial, tendo o tema educação integral vivido dois momentos ao longo de seu governo. No primeiro mandato de Lula, o debate acerca do tema foi feito com análises e reflexões sobre as adequações de uma reforma educacional de alta complexidade, legado deixado pelo governo FHC: da educação em tempo Integral à bandeira de sua consolidação como educação integral, postergando para o segundo mandato as orientações específicas sobre sua articulação nos sistemas de ensino. No segundo mandato, o Ministério da Educação lançou, em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), simultâneo ao decreto 6.094/2007 que instituiu o Programa de Metas e Compromissos Todos pela Educação, visto como carro-chefe do PDE (Saviani, 2007, p.3). No mesmo momento – 24 de abril de 2007 – foi lançado o *Programa Mais Educação*, instituído pela portaria interministerial nº 17, definida como ação prioridade do governo na relação e promoção entre tempo integral e educação integral.

Finalmente, o 1º governo Dilma Rousseff (2011-2014), claramente manteve a relevância dada à ampliação de jornada iniciada no governo Lula por meio do *Programa Mais Educação*.

Neste sentido, Silva e Silva (2012) defendem a tese de que as atuais diretrizes do governo Rousseff sugerem que sua gestão trata o programa como algo além da estratégia de tempo estendido e sob orientação prioritária da doutrina de proteção integral: trata-se da concepção de educação a ser implementada em toda a educação básica de nosso país,

fundamentada numa *Pedagogia das Diferenças*, fazendo uma ressignificação da Pedagogia Nova. A força político-insitucional do *Mais Educação*, pode ser reconhecida inicialmente no fato dele integrar o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) que, segundo o presidente Lula, em pronunciamento realizado em 24 de abril de 2007, tem o mesmo valor do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC): “o PAC e o PDE são anéis de uma mesma corrente para construção de uma novo Brasil. (SILVA e SILVA, 2012, p.27).

2.2 Os fundamentos pedagógicos do *Mais Educação*

O *Mais Educação* foi apontado pelo Governo Federal como Programa essencial para a melhoria da educação no país, por ser oriundo do Plano de Desenvolvimento da Educação (2006). São seus principais destaques a universalização do ensino e a extensão do tempo nas escolas.

Passou a ser um documento base, de sua publicação, com definições de textos normativos e diretrizes, até a implementação de escolas de educação de tempo integral, por parte dos sistemas de ensino. Esses documentos foram concebidos, como previsto pelo Ministério da Educação, para facilitar o entendimento das intenções planejadas no Programa *Mais Educação* e se tornaram uma coletânea com percepções e indicações ligadas à ampliação de jornada. Foi elaborada pela interlocução de diferentes instituições e autores, que contribuíram para a organização da política de educação integral em tempo integral, levando-se em conta os diferentes contextos sociais aos quais fossem submetidos.

O encaminhamento destes documentos normativos vislumbra não só a agenda de construção de uma política de educação integral no país, mas também a operacionalização do Programa *Mais Educação* e o sucesso de seu alcance em todo território nacional. A coletânea destes documentos foi organizada pelo MEC/Secad no *Kit Mais Educação* (site MEC), que tem incorporado em seu acervo as seguintes publicações:

1. Programa *Mais Educação*: Gestão Intersetorial no Território (Série *Mais Educação*);
2. Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional (Série *Mais Educação*);
3. Rede de Saberes *Mais Educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (Série *Mais Educação*);
4. Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes;
5. Bairro Escola: passo a passo;
6. Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender (CD ROOM);
7. Muitos Lugares para Aprender: Tecendo Redes para Educação Integral, Cadernos CENPEC nº 2 – Educação Integral (CD ROOM).

Denominados *Cadernos Mais Educação*, trazem abordagens dos pontos fundamentais para um maior entendimento a respeito da educação integral sobre a

luz referencial do programa, com olhos voltados ao estabelecido na Portaria Interministerial nº 17/2007.

O primeiro Caderno, *Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial do Território*, elenca situações relacionadas à estrutura organizacional e operacional do *Mais Educação*, assim como sugestões para a implantação do mesmo em todo o país. Também aborda questões sobre o marco legal da educação integral, desenvolvendo lógicas sobre a gestão Intersetorial e o conjunto de projetos ministeriais envolvidos para o sucesso do programa. Intersetorialidade, para o programa, é um princípio de gestão que pressupõe o diálogo dos diferentes setores de uma determinada localidade, a fim de articular experiências e saberes, para o planejamento de ações integradas na organização de possibilidades sobre um fato, problema ou situação.

[...] trata-se de uma ação deliberada que requer o respeito à diversidade e às particularidades de cada setor ou participante. Envolve espaços comunicativos, capacidade de negociação e intermediação de conflitos para resolução ou enfrentamento final do problema principal e para acumulação de forças, na construção de sujeitos, na descoberta da possibilidade de agir. (CAMPOS, 2000, p.268)

O segundo Caderno, *Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional*, apresenta experiências norteadoras de educação integral, que pretendem motivar sua adesão e aplicação, discutindo bases do programa. No Caderno, encontramos a defesa de pontos favoráveis sobre educação integral como meta a ser alcançada na educação básica, pautando-se nesses referenciais para a discussão sobre a razão maior do programa e de sua organização em todos os sistemas de ensino de forma progressiva. Sobre essa compreensão, da validação do *Mais Educação* como parte de uma estratégia do Governo, podemos perceber, segundo uma das responsáveis por esse programa do MEC, Jaqueline Moll, que ele é

[...] um marco da Política Pública de Educação Integral, que não significa só ampliar o tempo na escola. Mas, qualificar, reinventar o tempo de escola, ampliar espaços educativos e ampliar oportunidades educativas, sobretudo a partir de ações intersetoriais. É preciso superar a perspectiva de que a escola é uma instituição total [...] A escola é seguramente, um espaço importantíssimo, porque é um espaço permanente na vida de crianças e adolescentes, por vários anos, no mínimo 200 dias por ano. E é um espaço que precisa ir ao encontro da comunidade, ao encontro da cidade e é um espaço pelo qual precisam convergir as diferentes políticas (Jaqueline Moll,

em palestra no Congresso da Rede de Parceiros de Esporte e Lazer, 2010).

Analizando o posicionamento de Jaqueline Moll, fica claro o desejo de que o *Mais Educação* seja um instrumento de reinvenção da escola em seus tempos e espaços educativos, validando a ideia de que a comunidade possa ir ao encontro dessa lógica, assim como que os aparelhos setoriais da cidade componham uma discussão de políticas convergentes à organização de situações de apoio ao tempo estendido dessas escolas.

O terceiro Caderno, intitulado *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*, é um documento elaborado com intuito de esclarecer professores e gestores de escola sobre os fundamentos do programa e as sugestões a respeito dos diálogos a serem desencadeados em uma escola de tempo ampliado, para que ela alcance a perspectiva de uma proposta pedagógica de educação integral.

[...] por isso se prevê neste documento o incentivo a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre os saberes escolares e os saberes comunitários [...] de forma a organizar meios e mecanismos para o sucesso para cada especificidade de cada comunidade. (MEC/SECAD, 2008c, p.8)

Essas sugestões indicam que, para esse processo de construção ocorrer, necessita-se de uma vinculação de todos os segmentos escolares e da comunidade, como partes fundamentais dessas conversas em busca da organização de propostas coerentes com as demandas escolares de tempo ampliado de cada rede de ensino.

No quarto Caderno, *Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*, é feita uma reflexão sobre as questões da vulnerabilidade enfrentada historicamente por crianças e adolescentes, em que fatos resgatados dentro desta história da exploração desses apresentam, segundo o documento, a intensidade com que se violam os direitos humanos prescritos em Lei. O Caderno apresenta uma discussão teórica sobre os diferentes tipos de violência e as deliberações expressas nos marcos legais de proteção das crianças e adolescentes. Segundo o mesmo,

Contemplamos diferentes tipos de violência: estrutural, simbólica, institucional, negligência e abandono, física, psicológica, sexual e

todas as suas derivações de abuso, exploração comercial, pornografia, turismo sexual, tráfico de seres humanos e trabalho infantil. Longe de esgotar o assunto, esse apanhado de informações revela a complexa rede de espaços sociais que promovem as ações agressivas e oferece uma perspectiva atualizada da dimensão do problema a ser enfrentado na defesa dos direitos das crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social. (MEC/SECAD, 2008c, p.11).

Fica evidente no Caderno quatro que é fundamental a organização de espaços com atividades das mais variadas abordagens para ascensão da criança e do adolescente, afim de que os mesmos não estejam à mercê da fragilidade de uma sociedade que traz marcas culturais no que se diz respeito à violência, ao abuso do trabalho e da exploração infantil. O documento indica a necessidade que se estabeleça redes de proteção por parte dos municípios, em seus diversos segmentos, para que articulem trilhas educativas e de proteção para os estudantes de suas comunidades.

Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral” ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico. (MEC/SECAD, 2009c, p 17)

Bairro escola: passo a passo, é o quinto Caderno MEC/Secad. Apresenta os conceitos ligados a uma educação vinculada aos espaços, que possibilitem o trabalho do conhecimento dentro de uma concepção de cidade que educa. Segundo o documento, o ato de aprender é o ato de se conhecer e de intervir em seu meio. A educação deve acontecer por meio da gestão de parcerias, envolvendo escolas, famílias, poder público, empresas, organizações sociais, associações de bairro e indivíduos, capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade. O Caderno ainda apresenta princípios para a realização de diálogos em prol da organização de uma rede de aprendizagem dentro da cidade. Segundo o mesmo, apostar nas riquezas a serem oferecidas pela comunidade e construir alianças com os diferentes setores da cidade como escolas, empresariado e universidades se faz necessário, para a consolidação de uma proposta de bairro escola. Para o documento, essa seria uma concepção muito próxima das necessidades reais das comunidades, respeitando-se as questões de currículo de base comum nacional,

que seriam prestigiados durante o processo de estadia nos espaços escolares, ficando as demais atividades para o contraturno, nos diferentes locais de parceria com a escola.

No sexto Caderno *Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*, o foco das abordagens são as experiências evidenciadas nos diferentes municípios brasileiros, experiências essas apresentadas sobre: aprendizagem; consciência e práticas de rede; planejamento; avaliação; perfil do professor; formação do corpo docente; valorização da leitura; atenção individual do aluno; atividades complementares e parcerias.

O principal objetivo do estudo foi identificar boas práticas de redes municipais de ensino espalhadas pelo Brasil. Entre os meses de outubro e novembro de 2007, 18 pesquisadoras foram a campo com o objetivo de descobrir quais as características de 37 redes municipais de escolas do Ensino Fundamental em que o direito de aprender de meninos e meninas está sendo assegurado. As redes foram escolhidas com base no cruzamento de informações socioeconômicas dos alunos, extraídas do questionário que faz parte da Prova Brasil, com informações dos municípios e com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). (MEC/SECAD, 2008c, p.7)

De um extremo ao outro do país, o documento faz análises sobre as redes de ensino, que segundo pesquisa feita com relação aos aspectos apresentados no parágrafo anterior, obtiveram índices favoráveis diante à Prova Brasil e, respectivamente, aos resultados obtidos no IDEB (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica) em razão da adoção de uma rede de escolas de tempo integral. O Caderno é um documento de motivação para os municípios que se interessam ou estão num processo de implantação de redes de tempo integral, já que só enfatiza as experiências que – segundo a percepção do MEC – deram resultados favoráveis após a constituição de uma rede de tempo integral.

Por último, o Caderno *Muitos Lugares para Aprender: Tecendo Redes para Educação Integral*, que traz um marco histórico sobre a educação integral no Brasil e a proposta de tempo integral prevista pelo MEC, pautada na construção histórica e nas experiências evidenciadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O Caderno apresenta reflexões em seus 4 blocos, sob a escola na sociedade moderna à realização de fóruns de reflexão sobre o aprender a aprender, a necessidade de se estabelecer metodologias para o uso do tempo, para as ações educativas, para o

desenvolvimento do conhecimento e para a construção de um homem envolvido com todas essas interfaces de sua vida. O Caderno cita que,

No primeiro bloco, definimos o que entendemos por ações complementares à escola. Para construir historicamente os princípios que garantem os direitos das crianças e dos adolescentes [...] discutem a interseção (cruzamento) entre duas áreas de políticas públicas: a educação e a proteção social, sob a perspectiva do desenvolvimento integral [...] O segundo bloco focaliza a ação educativa na perspectiva das potencialidades do público-alvo, discutindo o sofrimento associado à situação de pobreza. [...] O terceiro bloco discute a concepção de aprendizagem e a potência da ação educativa, quando considerados os diversos lugares de aprendizagem, a estimulação para aprender e o conhecimento de cada um. Encerra com a análise do processo de aprendizagem em um grupo de educadores. [...] O quarto bloco apresenta as referências metodológicas da ação educativa, tendo a formação de um grupo como pressuposto do processo de aprendizagem. (MEC/SECAD, 2008c, p.13)

Após a formulação desses materiais de base aqui citados, o MEC vem apresentando outros textos que agregam contribuições para dar conta de consolidar sua intenção de orientar intervenções no debate sobre a ampliação de jornada nos sistemas de ensino. Atualmente, há uma grande produção de materiais sobre a temática e, a intenção neste momento, foi a de debruçarmos nossas análises nos cadernos referenciais, produzidos logo após a apresentação do *Mais Educação*.

Embora esses Cadernos possam trazer à luz sinalizações de como o programa pensa a temática Educação Integral, eles retratam uma concepção muito específica do assunto, concepção esta balizada no que está publicado na Portaria Interministerial nº 17/2007.

Em 2009, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, foi apresentada uma dissertação de mestrado intitulada *Programa Mais Educação: Uma Concepção de Educação Integral*, defendida por Fernanda Picanço Pinheiro. A autora procura compreender e apresentar uma fundamentação sobre a concepção de educação integral intrínseca na Portaria Interministerial nº 17/2007. Reflete sobre os documentos instituídos pelo Ministério da Educação (MEC/Secad) a partir de seus estudos feitos sobre esta Portaria Interministerial, na qual considerações instituídas pelo documento são, segundo ela, um espelho do modelo de concepção de educação integral pelo qual o Governo Federal reflete suas políticas normativas, considerações estas que a autora classifica em categorias.

Podemos apresentar uma lógica da concepção da Portaria, pelas categorias constitutivas da proposta, sistematizadas da seguinte maneira por Pinheiro (2009): “tempo escolar; ações socioeducativas; espaço educativo; ações integradas; intersetorialidade; assistência social; formação integral”. Segundo seus estudos, a categoria tempo escolar,

é definida como o tempo em que o aluno se encontra sob a responsabilidade da escola. Sendo que a jornada ampliada é condição explicitada pela Portaria para o fomento da educação integral. A organização do tempo é tida como um turno de atividades escolares e um contraturno de atividades complementares, no qual são desenvolvidas as ações socioeducativas. (PINHEIRO, 2009, p.112)

A autora sinaliza a fragilidade para a forma como o *Mais Educação* aponta a questão da coordenação do tempo, em razão de não estabelecer possibilidades para sua articulação. Segundo a mesma, o tempo deve ser gerido de maneira flexível à percepção das escolas de suas demandas e realidade, relacionadas em especial à ideia de um currículo que mescle *atividades diversificadas* com *atividades escolares* durante a jornada de estudos, evitando segmentação entre ambas as plataformas. Ela situa, que, em relação à categoria ações socioeducativas, o *Mais Educação* prevê

sua implementação no contraturno escolar e a associa às atividades relacionadas à educação, artes, cultura, esporte, lazer, entre outras. Sua implementação dar-se-á de forma a complementar as atividades escolares. De acordo com as considerações tecidas anteriormente, as ações socioeducativas conjugam educação e proteção social, tendo em vista o desenvolvimento integral do aluno e a proteção integral. (PINHEIRO, 2009, p.112)

A autora apresenta uma relação já estabelecida anteriormente aqui nos documentos apresentados, entre a concepção de educação integral e a sua relação com a proteção integral, assim como a própria Portaria Interministerial nº 17/2007 sugere em seu texto.

Também percebemos, que na categoria de tempo escolar não se apresenta uma proposta de liberdade por parte das escolas em organizar essas ações engendradas ao longo do dia, já que ela sugere que sejam desenvolvidas no contraturno. A autora chama atenção para o fato de que essas atividades devam estar previstas no projeto político-pedagógico, porém, podem ser organizadas em

outros espaços ou locais (extraclasse), que constituam o sucesso dos processos de desenvolvimento dessas ações socioeducativas.

A categoria Espaço Educativo está fundamentada na Carta das Cidades Educadoras (1994) que traz para reflexão a compreensão de que as escolas possam constituir um diálogo com o extraclasse no qual

ressalta o potencial educativo da comunidade, do bairro, da cidade, do estado, enfim, do território. Dessa forma, desloca a educação para além da escola, na perspectiva de que a oferta de múltiplas oportunidades educacionais constitui fator que, conjugado a outros, é capaz de possibilitar o desenvolvimento integral do aluno. (PINHEIRO, 2009, p.113)

Nesse sentido, vale salientar que, segundo a Carta das Cidades Educadoras, o espaço educativo pode estar vinculado ao espaço escolar e também a qualquer outro espaço sociocultural que favoreça a aprendizagem.

A categoria ações integradas, parte da hipótese, de que a sociedade como um todo deve estabelecer parcerias para pensar e participar dos processos de qualidade na educação. Para tanto, a sociedade civil, famílias, comunidades e outras organizações devem dialogar em busca de oferecer alternativas e meios que possibilitem outros cenários que, comunguem com a escolarização do aluno, mas, segundo Pinheiro (2009), com o devido cuidado, evitando fragmentação das ações que coloque em risco a formação integral deste aluno.

Com relação à categoria intersetorialidade, a autora faz menção favorável à perspectiva de atuação de setores públicos, em que as ações integradas por parte dos sistemas, devem consolidar a busca de alternativas via ações sociais, de uma boa educação, favorecendo a formação integral dos alunos.

a educação abarca funções mais amplas na sociedade e a ela se somam as ações de outros ministérios, como do esporte, da cultura, do desenvolvimento social e combate à fome, entre outros. Essas ações públicas integradas trazem importantes recursos à educação (financeiros, humanos, físicos...). (PINHEIRO, 2009, p.113)

A próxima categoria analisada pela pesquisadora, assistência social, foi referenciada no início deste capítulo, quando das análises feitas sobre as principais leis norteadoras da educação brasileira, numa lógica estabelecida que indica a proteção social como direito prioritário para crianças e adolescentes.

Comum às mesmas, a Portaria Interministerial nº 17/2007 deixa clara, em uma de suas considerações, que segundo o ECA/1990, as crianças e adolescentes têm direito a proteção integral e todos os direitos inerentes à pessoa humana. A autora indica que a assistência social:

Parte do pressuposto de que o indivíduo em risco social não é capaz de desenvolver-se plenamente. Por isso, as ações socio-assistenciais têm por objetivo possibilitar a saída do indivíduo de sua condição de vulnerabilidade social, dando-lhes condições básicas para que seja beneficiado pelas políticas públicas em educação e outros setores. (PINHEIRO, 2009, p 113)

Esta condição reforça o ideário mencionado no início desse capítulo de que há uma conexão entre os textos das leis e o discurso de grande parte da sociedade quanto ao desejo de que se ofereça escola de tempo integral, justificado pela percepção de que qualidade em educação está relacionada à permanência nos espaços escolares, e não, ao processo de formação construído neles.

Ao confrontarmos tais legislações que apresentam lógicas de organização da educação de tempo integral, mesmo percebendo que sua ampliação é um fator relevante no planejamento de municípios e estados, nenhuma dessas leis define claramente o conceito de educação integral, visto que tanto estas quanto os cadernos do MEC/Secad, apontam para a instituição de ações a serem desencadeadas para a ocupação do tempo dentro da rotina das escolas.

Há, portanto, uma dificuldade por parte dos sistemas de compreenderem as concepções que se valem do conceito de educação integral, o que dificulta também a caracterização desse como princípio norteador de diretrizes que resultem em currículo ajustado à ela. Perde-se o foco das questões e diálogos sobre outras dimensões importantes para a composição de uma rede de educação de tempo integral: estruturais (físicos), pedagógicos, administrativos e humanos, deixando lugar para as demandas ligadas exclusivamente aos textos de lei e do programa *Mais Educação*. Esse fato alimenta um paradigma de educação de tempo integral com duas vertentes:

- a) A ideia de qualidade obtida a partir da lógica de tempo ampliado a ser oferecido;
- b) A perspectiva de proteção social desejada pelas famílias e defendida pelo Programa *Mais Educação*, como justificativa de obtenção de qualidade enquanto consolidação da missão educacional da escola.

Na dissertação de Pinheiro (2009), essa análise é apresentada numa perspectiva de olhar para a educação de tempo integral como reparadora da ausência, por parte dos indivíduos, da capacidade de se desenvolver plenamente, em razão dos riscos sociais nos quais estão inseridos. Essa percepção se faz presente também numa outra categoria apresentada pela autora, diversidade, pois se liga com a noção de que a educação,

deve atender a todos os alunos, independente de aspectos, sociais, econômicos, físicos, étnicos, culturais, entre outros, valorizando a diversidade cultural brasileira. O programa prevê o oferecimento de atendimento especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive mediante ações de acessibilidade àqueles com mobilidade reduzida ou deficiência (PINHEIRO, 2009, p.113)

A autora finaliza o conjunto de categorias apontando para a preocupação do *Mais Educação com a Formação Integral*, que pode ser traduzida como a principal finalidade do Programa, em razão de que essa formação representa a síntese das ações propostas para que se oferte aos indivíduos uma educação integral. A formação integral desponta como foco de todos os esforços aos quais os documentos norteadores de educação devem convergir, estejam esses apontamentos nas leis, nas publicações elaboradas e disponibilizadas pelo MEC/Secad, na coletânea do *Kit Mais Educação*, na reflexão que se estabelece nas leituras sobre o tema, ou em quaisquer sinalizações que estabeleçam diretrizes para que os sistemas de ensino possam se nutrir de informações para a consolidação do programa.

Outra consideração da autora é de que em razão de termos historicamente experiências muito pontuais de educação integral no país, restritas às esferas municipais e estaduais, o programa *Mais Educação* chega como uma iniciativa positiva, se tomarmos como ponto de análise a ausência de projetos de educação integral no Brasil. Adverte, no entanto, que mesmo frente a essa escassez de projetos, há que se tomar o devido cuidado para que esses não sejam perpassados por análises, aprofundamentos e questionamentos, para que a proposta do *Mais Educação* esteja de acordo com os anseios da sociedade, do meio acadêmico, escolar e político. (PINHEIRO, 2009)

Nesse sentido, podemos considerar que a falta de debate mais amplo sobre a implantação de escolas de tempo integral nas redes públicas de ensino impedem

que seja dada a devida ênfase aos segmentos do campo estrutural, curricular e humano, já que o que se nota por parte desses sistemas é uma preocupação mínima de se cumprir as indicações estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases, no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Plano Nacional de Educação e no *Mais Educação*. Em razão disso, esses sistemas de ensino não conseguem, de maneira mais contundente, estruturar planos de ação que organizem sua rede de atendimento público na modalidade de educação integral com foco na formação, e acabam somente, e apenas, direcionando maiores esforços para a ampliação do tempo de permanência na escola.

Outro aspecto aqui apresentado sobre a escola como espaço de proteção acaba por consolidar uma ideia equivocada de que essa é a maior finalidade dessas escolas, fato que coloca a escola de tempo integral numa perspectiva de ser um espaço que se cumpre a função de proteger e cuidar, de guardar e reparar as demandas de exclusão social. Outros autores também enfatizam a vinculação entre a proteção integral e a educação integral e colocam a conexão de ambas como ponto de relevância para a estruturação de um sistema que pretenda ampliar sua jornada de tempo nas escolas. Faria (2010), em seus estudos sobre a implantação do *Programa Mais Educação* na cidade de Natal (RN), aponta a proteção social como contrapeso das desigualdades socioeconômicas geradas pelo capitalismo.

As desigualdades socioeconômicas que geram pobreza e exclusão, próprias da sociedade capitalista, engendram a falta de proteção social. Dessa forma, a proteção social deve ser parte fundamental da implantação da Educação integral para que haja garantia de vida digna e inclusão social sem as quais não haverá condições para o exercício da cidadania. (FARIA, 2010, p. 32)

A autora apresenta a correlação entre concepções (proteção e tempo), de forma que podemos compreender como essa apropriação constitui um princípio a ser considerado como possível verdade no discurso do senso comum e nos debates feitos pelos sistemas de ensino, que acabam justificando a adesão à implantação de escolas com jornada ampliada em suas redes. Trata-se de um paradigma construído por um entendimento sobre a escola, não como um ambiente de processos formativos que instituem a autonomia plena ao indivíduo e, sim, escola/espaço guardiã dos direitos e da restituição da cidadania, como fatores que justificariam uma ampliação de jornada nos estabelecimentos de ensino. Concomitantemente, essa forma de se pensar educação determina que as escolas que ampliarão seu

tempo sejam ambientes reparadores (em parte) das desigualdades geradas pelas consequências de uma sociedade capitalista. Esse panorama faz do paradigma da proteção integral uma das justificativas mais plausíveis para o discurso de implementação das escolas de tempo integral nos sistemas de ensino público, discurso esse que não fundamenta o conceito de Educação Integral e de sua importância como processo de formação humana e de conhecimento, apenas apoia-se nas indicações previstas em lei sobre a atenção dada para as questões de proteção como absoluta prioridade.

Num outro foco, as análises sobre os cadernos MEC/Secad do *Mais Educação* trazem à tona a aproximação do programa com as concepções escolanovistas da educação, presentes em experiências anteriores vividas no país, já que busca expressar a intenção de apresentar inovações e ressignificações em relação ao ideário da escola nova, inspirada em John Dewey nos Estados Unidos e Anísio Teixeira no Brasil. Voltando a essa análise, no caderno *Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional* (Série Mais Educação), o MEC propõe que sejam feitos esforços para a retomada do ideal da educação integral, que no Brasil é contemporâneo dos esforços do Estado para a *oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza* (MEC/Secad, 2009c, p.10). Para o governo, essa é uma forma de enfrentar o contexto brasileiro atual, partindo de *uma análise das desigualdades sociais, que relate tanto os problemas de distribuição de renda, quanto os contextos de privação de liberdade*. (MEC/ Secad, 2009c, p.10)

Com base em dados do INEP, IBGE, IPEA, Censo Escolar, SAEB e IDEB, que revelam profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, o MEC/Secad afirma

[...] que na atual conjectura contemporânea, é importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para defasagem de idade série e, em última instância, para a reaprovação e a evasão escolares. (BRASIL, 2009c, p.11)

Para dar resposta a essa situação de vulnerabilidade e risco social, a escola deve cumprir o duplo desafio de proteger e educar. Nessa perspectiva, e como visto no Caderno *Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*, o MEC/Secad pretende levá-las como prática às redes de ensino dos estados e municípios (MEC/Secad, 2009). Por conta disso, o caderno cita esses exemplos de dupla função da escola de proteger e educar, validando

essas premissas, como necessidade de uma realidade recente para atender a um público em situação de vulnerabilidade social, caráter dualista de uma escola pública brasileira, que traz consigo a expressão histórica de uma estrutura socioeconômica também dualista, que foi dando à escola a função de ampliar suas tarefas. Foi assim que a escola passou a desempenhar funções de assistência social, conforme já dito anteriormente por Pinheiro (2009).

Também nesse sentido, Saviani (1983) denominou essa compreensão de *educação compensatória*, destacando a situação de marginalidade vivida pelas assim chamadas pelo autor de *crianças carentes*. De acordo com o autor:

A educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continuada sendo interpretada em termos de equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas, etc. (SAVIANI, 2008, p.12)

Saviani ainda afirma que a educação compensatória é uma resposta não crítica às dificuldades educacionais postas em evidência pelas teorias crítico-reprodutivistas.

Algebaile (2009) relata que, na década de 1980 algumas propostas de escolas de tempo integral foram exemplos da concepção de escola com finalidades ampliadas entre seu espaço e suas funções:

A “boa escola” para os pobres seria a que desse conta de outras funções: as mudanças no tempo e no espaço escolar não deveriam resultar, necessariamente, em *mais educação escolar*, mas apenas em *mais coisas através da escola*, sinalizando que a *expansão escolar* era um fenômeno bem mais complexo que a *expansão da oferta educacional*. Esse outro eixo, obscuro da expansão escolar, formado especialmente por meio da migração concreta ou simbólica de “novas tarefas” para a escola, novas utilizações da escola a partir de certas “invasões” de outras políticas setoriais e de apropriações da escola como excedente de poder. (ALGEBAILE, 2009, p.142)

A ampliação das funções da escola, incorporando tarefas de proteção social, sinaliza e expressa a incapacidade das políticas sociais de darem conta e de se consolidarem sem a necessidade de utilizar a escola como espaço para tarefas. Consequentemente, da escola ser, segundo Algebaile (2009), um posto avançado do Estado, que permite a esse, condições de controle populacional e territorial,

formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e de certa economia e presença em outros âmbitos da vida social.

Há também outra reflexão a ser feita, a ampliação dessas tarefas apresentadas na escola para articular ações de organização do Estado e do poder público na forma de políticas de contenção. A redução das condições formativas previstas pela escola pode, sim, colocar a oferta prevista pelo *Mais Educação* de uma educação integral em tempo integral como oferta de um programa de simples realização de tarefas a mais num tempo estendido.

Em geral são arremedos de ação, cujos efeitos principais são o deslocamento do ensino de sua posição central na escola e a dissimulação da ausência e das omissões do Estado, de maneira a parecer que problemas sociais, econômicos e de saúde, entre outros, decorrem da carência educacional e cultura do povo. (ALGEBALLE, 2009, p.27)

Em outro extremo, os documentos do MEC/Secad, além de direcionarem a escola para a ampliação de suas funções e para a necessidade de maior amplitude dos processos relacionados à escolarização dos alunos, solicita que todos os envolvidos nesses processos também ampliem seu vocabulário de ação, em especial os profissionais que atuam diretamente no currículo dessas escolas de jornada ampliada.

Aos educadores também vêm sendo conferidas tarefas que não lhes competia há algum tempo atrás, o que tensiona ainda mais a frágil relação que se estabelece entre os profissionais e escola como encontramos hoje. Esse conjunto de elementos desafia a uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes. (MEC/SECAD, 2009c, p.17)

Embora seja importante para o MEC/Secad que entre os profissionais envolvidos exista aceitação das orientações, a fim de haver aderência ao programa de ampliação de jornada escolar, o documento afirma que, para que isso ocorra, se faz necessária uma política de educação integral que pressuponha “uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificação à educação” (MEC/Secad, 2009c). Isso seria um dos princípios a ser adotado pelo Governo, que de maneira contrária, não vem garantindo as condições acima destacadas, deixando dúvidas nos profissionais envolvidos no programa quanto à adesão ao mesmo.

Outra evidência do pragmatismo liberal da escola nova embutida no *Mais Educação* é a relação que se estabelece entre escola e comunidade, pois no documento norteador do programa, há a afirmação de que a melhoria da qualidade da educação básica depende da relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com sua vida na comunidade.

Para dar conta dessa qualidade é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade. (BRASIL, 2009c, p.27)

A ideia de comunidade de aprendizagem é sinalizada pelo documento oficial que a define como:

[...] uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências. (BRASIL, 2009, p.31)

Entendemos que a ideia de trazer a vida dos educandos para o espaço escolar, criando um diálogo permanente entre escola e comunidade, constitui um ponto central do pragmatismo liberal da escola nova, inspiradas em John Dewey e Anísio Teixeira, que tinham a escola como ambiente que deveria se configurar como uma micro sociedade, capaz de proporcionar o desenvolvimento de experiências e vivências de cunho democrático.

No *Mais Educação*, essa lógica de interação entre escola e comunidade, é ampliada para o conceito de uma instituição escolar que “compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constroem comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e de estar no mundo”. (MOLL, 2008). Essa ressignificação da relação escola-comunidade, proposta pelo pragmatismo liberal, a partir de uma instituição escolar, pressupõe, pela indicação do *Mais Educação*, que exista uma ideia de interculturalidade, termo utilizado na categoria diversidade, que acaba por constituir o conceito de educação integral no programa.

Faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o ‘valor das diferenças’, segundo o pertencimento ético, a consciência

de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas. (BRASIL, 2009C, p.10)

Essa reflexão sobre um ensino que respeite as bases individuais, já foi destacado anteriormente aqui, por meio dos apontamentos defendidos por Anísio Teixeira, que criticou a proposta de uma escola única para um país diverso e complexo como o Brasil. Saviani (2008) também destaca essa questão das diferenças como constitutiva da concepção de educação escolanovista, para forjar então, uma espécie de *pedagogia das diferenças individuais*.

A educação integral intercultural, defendida pelo MEC/Secad, se refere a um currículo para as escolas de tempo integral baseado nas ideias de alguns antropólogos e pensadores da cultura contemporânea, que segundo o documento, são vistos como “autores que ajudam a compreender as condições atuais das trocas culturais pensando o problema a partir da inter-relação entre culturas”. (BRASIL, 2009d, p.20). Ainda de acordo com o documento,

Os pressupostos para a educação integral que apresentamos aqui quer assumir um formato aberto, pois pretende nascer da diversidade cultural e educacional brasileira. Estrutura, por um lado, uma articulação com distintas áreas dos saberes comunitários (onze campos do conhecimento que, independente de grupos sociais, estão presentes em todo país de forma diferenciada). São saberes que desenvolvemos na relação com o mundo, nossa forma de viver. Afinal, todos possuímos formas específicas de habitar, nos vestir, comer, narrar histórias, nos expressar artisticamente, cuidar de nossa saúde, trabalhar, nos relacionar com o meio ambiente, estruturar o poder político, lutar por direitos, brincar e nos organizar em torno de um calendário. (BRASIL, 2009d, p.17)

Na lógica apresentada até aqui, podemos perceber o quanto o *Mais Educação* apresenta bases de sustentação ligadas às reflexões do paradigma da escola que protege, pois conecta essa à sua comunidade, aos setores laterais que estão próximos a ela, às diferenças entre as comunidades e sua capacidade de organização de possibilidade ao discurso dos diferentes conhecimentos construídos nessas comunidades e na expectativa de integrá-los ao processo de escolarização, à ampliação das funções da escola, à aproximação dos pais, às relações com as redes sociais e ao conceito de nova escola contemporânea. Para tanto, defende e motiva que se estabeleça, pelas experiências construídas ao longo da história, por redes que adotaram a modalidade de educação integral, uma organização dada pelas diretrizes dos cadernos MEC/Secad para a composição de redes de escolas de educação de tempo integral.

Com base nessa análise sobre os documentos norteadores do *Mais Educação*, a identificação da concepção de educação integral que permeia a proposta do programa indica forte aproximação com os ideais do pragmatismo liberal expressos no movimento escolanovista, que balizou algumas experiências de educação integral em nosso país no decorrer do século XX.

Percebe-se que o próprio MEC identifica a existência de aproximação com o pensamento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, mas afirma a intenção de não se fazer uma cópia ou releitura dessas experiências anteriores, visto que pretende constituir, nos sistemas de ensino, uma nova concepção contemporânea de educação integral. Seu discurso esbarra na elaboração de uma proposta que nitidamente ressignifica categorias do escolanovismo: proteger/educar; diferença/diversidade; pesquisa/ensino; aprender a aprender; escola-comunidade. Tenta apresentar um ideário de inovação ao sinalizar um modelo de gestão intersetorial, supostamente descentralizado e participativo, que busca como produto final a interculturalidade e a intersetorialidade do processo de escolarização das crianças e adolescentes.

Concluindo, podemos observar que o *Mais Educação* traz como objetivo geral a pretensão de uma conquista efetiva da escolaridade dos estudantes pela ampliação de experiências educadoras, que constituam práticas realizadas além do horário escolar. Essas, porém, precisam, segundo os documentos norteadores, estarem sintonizadas com o currículo, os desafios acadêmicos e a ideia de promover a troca entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos locais, o que colabora para um paradigma de educação integral que consolide a proteção social e a reparação dos elementos causadores da vulnerabilidade social.

2.3 A escola de tempo integral em Barueri

Barueri é um município localizado na região oeste da grande São Paulo, com uma estimativa de população de 262.275 habitantes em 2015. Possui uma rede de ensino com aproximadamente 60.000 alunos e conta hoje com o total de 105 escolas: 27 maternais, 18 EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), 51 EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), 07 EMEIEFs (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 02 EMMEIs (Escolas Municipais Maternais e Educação Infantil).

No ensino profissionalizante, a cidade possui o ITB (Instituto Técnico de Barueri), oferecendo gratuitamente para os alunos da rede municipal cursos técnicos profissionalizantes em áreas como Informática, Administração, Secretariado entre outros. O ITB é administrado pela FIEB (Fundação Instituto de Educação de Barueri), criada em 1994, fundação que mantém também algumas unidades escolares que atendem ao Ensino Fundamental.

Em 2009 foi inaugurada a FATEC Barueri (Faculdade de Tecnologia de Barueri), localizada no centro da cidade. Primeira Instituição de Ensino Superior pública e gratuita instalada no município, oferta cursos de graduação na modalidade Superior Tecnológico, com base nas orientações e diretrizes deliberadas pela Secretaria de Educação do Estado. A cidade possui também uma escola do Senai, inaugurada em 2009, fruto da parceria entre o município e o Senai/SP.

Para municípios de outras cidades da região, as escolas municipais de Barueri são consideradas de qualidade e muitos alunos de Carapicuíba, Osasco, Jandira e Itapevi estudam na sua rede de ensino. Algumas escolas do município, recém-construídas possuem uma estrutura física mais ampla, com espaços como auditório, laboratório, bibliotecas, teatro e salas de informática. Ao contrário das cidades vizinhas, Barueri possui uma grande arrecadação de impostos, o que possibilita maiores investimentos na educação da cidade.

Com relação à educação de tempo integral, Barueri tem hoje 4 EMEFs (Escola Municipal de Ensino Fundamental) que atendem à modalidade. A primeira delas, EMEF Prof. Egídio Costa, está localizada no Jardim Califórnia e foi construída em 2007 para tal finalidade, sendo organizada para o início do projeto de implantação de escolas de tempo integral do município, que começou no ano letivo de 2008, pautada na deliberação nº 001/2007, aprovada em 26/12/2007, referente à organização do Ensino Fundamental do município para o ano letivo de 2008. As demais escolas foram compondo o quadro nos anos de 2009 e 2010. São elas: EMEF Prof. Taro Mizutori na Vila São Luis, EMEF Prefeito Nestor de Camargo no Parque Imperial e EMEF Prof. Ezio Berzaghi no Jardim Belval, sendo esta última a mais nova dessas.

Conforme já apresentado na Introdução deste trabalho, o projeto preliminar atendeu uma solicitação do prefeito Rubens Furlan (2005-2012), do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), após pesquisa entre os pais/responsáveis de

alunos da rede municipal de ensino no mês de junho de 2007. A busca de respostas para o apoio ou não de escolas de tempo integral e a indicação de sugestões por parte desses pais/responsáveis para se pensar esse modelo de escola para o município serviram como base para a implantação do projeto. Essa decisão foi tomada em razão de pesquisa que apontou um expressivo apoio da população para a oferta de atividades no contraturno.

Dessa forma, em 2007, a organização do projeto da primeira escola de tempo integral buscou atender dois indicadores: legislação em vigor, que apontava para a ampliação de jornada, e à Lei Municipal nº 1476/04, que institui o Plano Municipal de Educação de Barueri. O projeto justificou sua construção apresentando a proposta com objetivo de

[...] proporcionar formação completa ao aluno, uma vez que, com maior tempo de permanência no ambiente escolar e com desenvolvimento de atividades múltiplas, curriculares e extracurriculares, o aluno contará com um melhor aproveitamento na sua formação intelectual e pessoal. Assim, além de contribuir para a melhor formação intelectual e pessoal, a proposta irá retirar a ociosidade e as suas consequências nefastas. (BARUERI, 2007, p.5)

No documento ficou estabelecida a intenção maior do projeto a ser implantado no município naquele momento: o de ampliar a jornada escolar para dar ênfase às oportunidades de formação intelectual e pessoal que destituiriam consequências de um tempo pouco aproveitado pelo aluno no contraturno. Esse foi o principal indicador apontado na pesquisa desenvolvida com os pais/responsáveis, que demonstraram apoio à proposta de implantação de escolas com tempo ampliado. O documento ainda justifica esse princípio ao afirmar que:

O tempo integral propicia, igualmente, reflexões sobre o confronto dos contextos da escola e da família, na formação do jovem e na sua identidade como cidadão: supre o entorno cultural, normalmente precário - pais com baixa escolaridade, pouco incentivo à leitura, poucos recursos para aplicar em cultura, etc. - que têm se mostrado como uma das razões para o baixo desempenho dos alunos de classes menos privilegiadas. O ambiente de estudos, os círculos de leitura, trabalhos de teatro, música, desportos; a presença permanente dos professores; a biblioteca e a videoteca; o local e as condições para estudar e pesquisar com mais profundidade as matérias, são o diferencial básico das escolas de tempo integral. (BARUERI, 2007, p.6)

Embora certos da elaboração de um projeto de implantação para o município e de sua aplicação, a Secretaria Municipal de Educação não optou pela adesão ao

programa *Mais Educação*, pois decidiu, naquele momento, pela organização de escolas de tempo integral, que fossem totalmente mantidas pelos recursos financeiros diretos do município. Dessa forma, o texto do projeto-piloto buscou referendar experiências já existentes para compor ideias que auxiliassem a estruturar a experiência que seria desenvolvida em prática por Barueri.

Das pesquisas instituídas e das reflexões sobre elas a proposta pedagógica do projeto se norteou nas orientações e indicadores observados no Projeto Escola de Tempo Integral de São Paulo, que já havia sido instituído dois anos antes, por meio da Resolução SE nº 89, de 11 de dezembro de 2005, pela Secretaria de Estado da Educação, sendo implantado em 2006, seguindo os critérios a seguir:

Artigo 3º - O Projeto Escola de tempo Integral prevê 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: espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral e intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola.

Essa Resolução, ao dispor sobre o projeto, apresentou os motivos que nortearam sua criação, a saber:

[...] a educação como presença fundamental no dia a dia de crianças e jovens, por desempenhar papel relevante na dinâmica da sociedade, 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 extraescolar e desenvolver ações que integram a política de inclusão. (SÃO PAULO, 2005a)

Vale salientar que esses documentos de análise serviram de referência para a elaboração do projeto em Barueri, mas foram seguidos parcialmente, visto que algumas decisões da Secretaria Municipal de Educação fizeram com que o projeto do município contemplasse uma proposta entendida, naquele momento, como mais ajustada para os alunos da rede municipal de ensino e à escola a ser inaugurada.

Essas diferenças deveriam dar às escolas de tempo integral de Barueri uma identidade própria no projeto, que se expressaria até no nome escolhido para o mesmo: *Projeto Escola de Período Integral de Barueri*. Podemos ver no quadro a

seguir as características específicas contidas entre o principal referencial, utilizado para inspirar a construção do texto (Projeto Escola de Tempo Integral de São Paulo) e o projeto de escola de tempo integral à ser implantado no município.

Quadro 1 – Características das escolas de tempo integral de São Paulo e Barueri.

<i>Projeto Escola de Tempo Integral de São Paulo.</i>	<i>Projeto Escola de Período Integral de Barueri.</i>
Horário de funcionamento – 07h00 às 16h00.	Horário de funcionamento – 08h00 às 17h00.
Turno matutino com currículo de base nacional comum e turno vespertino com oficinas multidisciplinares proposta para o ciclo.	Curriculum integrado com disciplinas de base nacional comum e disciplinas com atividades esportivas, culturais e artísticas distribuídas de forma proporcional nos dois turnos: manhã e tarde.
Aulas com duração de 50 minutos ou 100 minutos, dependendo da distribuição e organização do horário de aulas.	Aulas de 100 minutos com um intervalo a cada troca de espaços de estudo.
Classes fixas no período da manhã e salas ambientes nas oficinas à tarde	Salas ambientes de todas as disciplinas da grade curricular
Professores concursados, Professores contratados e oficineiros.	Professores concursados da rede municipal de ensino e selecionados para atuação na escola.
Atendimento para ciclo I e ciclo II do Ensino Fundamental.	Atendimento para ciclo II do Ensino Fundamental.

Essas diferenças foram fundamentais para se instituir a proposta pedagógica do *Projeto Escola de Período Integral de Barueri*, que ao final da elaboração do documento delimitou a organização de seu currículo em componentes curriculares da base nacional comum: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Educação Física. Tinha por objetivo oferecer diversidade curricular e ampliação de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento sócio cultural e promover a formação sólida nos fundamentos de cada um dos campos disciplinares

e, um currículo de base complementar (Dança, Informática, Música, Teatro), Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Orientação de Estudos, Educação para Reflexão e Atividades de Expressão Corporal.

A escolha pela composição de uma matriz curricular que pudesse ter tanto as disciplinas do currículo de base nacional comum quanto as complementares, sem divisão de turnos, se deu em razão da percepção de que os alunos não deveriam fazer distinção de grau de importância entre nenhuma das disciplinas que seriam cursadas na rotina escolar, independentemente das áreas de conhecimento pertencessem, pois para o projeto todas tinham igual importância no processo de escolarização.

Outra consideração a ser feita é a de que a portaria de atribuição de aulas para os professores candidatos a participar do projeto foi apresentada para professores titulares de cargo na rede municipal de ensino de Barueri, sendo que esses deveriam se inscrever para entrega de plano de trabalho com aderência curricular ao seu cargo na rede municipal de ensino, com intuito de desenvolver esse plano em forma de projeto na escola que seria inaugurada em 2008.

Esses planos de trabalho foram analisados pela equipe de supervisão escolar de Barueri e a atribuição de aulas, aconteceu mediante escolha dos que mais se aproximavam da visão instituída pela Secretaria Municipal de Educação, que naquele momento se expressava na concepção de uma escola que atendesse à demanda posta na pesquisa feita com os municípios e nas orientações contida no Projeto Escola Integral Paulista. Esta indicava o resgate de valores morais, o respeito a si e ao outro, o voluntariado, o empreendedorismo, o aprendizado por resolução de problemas (SÃO PAULO, 2006f). Baseando-se no documento citado, o professor deveria ser um instigador do conhecimento, pronto para:

Tecer correlações entre as disciplinas e a realidade vivida pelos alunos, trabalhando com temas transversais em propostas significativas, nas quais os alunos aprendem solucionando problemas. Resgatar o trabalho com valores morais – como a dignidade, honestidade e fraternidade – tão necessários à vida social mais harmônica e, atualmente, relegados a plano secundário. Aprofundar, nas oportunidades que as diversas práticas permitirão o debate ético, a crítica fundamentada e propositiva, a convivência solidária, o respeito a si próprio e ao outro, o protagonismo voluntariado e empreendedorismo social. Permitir a expressão da sensibilidade e do potencial criativo que a arte possibilita, através da música, dança e teatro. (SÃO PAULO, 2006f, p.3)

Mesmo com apresentação de uma Portaria específica, nº 03/2007, que dispunha sobre o processo de atribuição de aulas da EMEF do Jardim Califórnia, futura EMEF Prof. Egídio Costa, havia uma série de dúvidas por parte dos professores candidatos em relação à redação de seus projetos de intenção para participação e seleção. Houve poucos inscritos e parte dessa situação se deu pela rapidez em que as etapas do processo de escolha aconteceram. A divulgação da Portaria ocorreu duas semanas antes da data marcada para a entrega da ficha de inscrição e do projeto de trabalho disciplinar. Todo o processo de seleção aconteceu entre os dias 15 de novembro 15 de dezembro de 2007.

Em 11 de fevereiro de 2008, o *Projeto Escola de Período Integral de Barueri* inicia no Jardim Califórnia, na recém-construída EMEF Prof. Egídio Costa. A escola era formada por uma equipe de gestão com 4 integrantes sendo: 1 diretor, 2 coordenadores pedagógicos e 1 orientador educacional. Tinha também 2 inspetores, 6 cozinheiras, 6 faxineiras, 1 secretário e 4 auxiliares administrativos. A equipe de professores era formada por 21 profissionais concursados e 12 turmas/classes com um total de 446 alunos, em sua maioria, residentes no próprio bairro e transferidos de uma escola próxima que fora demolida para reconstrução posterior: EMEF Caio Prado (BARUERI, 2007)

A escolha do bairro para a implantação do projeto, foi resultante de dois fatores importantes e relevantes nesse processo: a quantidade de registros por parte dos moradores na Secretaria Municipal de Educação, reclamando das condições da EMEF Caio Prado e a construção de uma escola no mesmo bairro, que inicialmente seria para atender alunos de ciclo I de Ensino Fundamental.

As diretrizes do *Projeto Escola de Período Integral de Barueri* deveriam nortear a nova escola a compor sua proposta pedagógica, que deveria ser inspiradora para as futuras escolas a serem inauguradas. A intenção da Secretaria de Educação de Barueri era ter, durante um semestre, dados sobre a rotina evidenciada na EMEF Prof. Egídio Costa, que serviriam de análise para a implantação das demais.

Inicialmente, a escola não tinha projeto político pedagógico pronto em 2008. Dessa forma, procurou-se alinhar as propostas (planos de trabalho), apresentadas pelos professores que participaram do processo de seleção, para ingresso, com a construção do projeto político pedagógico da escola. A intenção desse alinhamento era o de estabelecer quais ações seriam desencadeadas para atender as principais

demandas observadas na semana de planejamento, quando os professores puderam refletir sobre as questões prioritárias nas dimensões pedagógica e humana. Em reunião com todos os professores e gestão, ficou decidido que se criaria um projeto único para a escola, que deveria acolher todas as propostas de trabalho elaboradas pelos professores, transformando essas em subprojetos que se conectariam com o projeto maior da escola, intitulado: “Amor aos Pedaços: partes de um todo” (BARUERI, 2007).

O projeto *Amor aos Pedaços* visava desenvolver ações de fortalecimento das questões de valores e atitudes dos alunos, elementos que foram citados anteriormente como norteadores da visão de educação integral apontada pelos pais/responsáveis na pesquisa feita em 2007 e referências para a constituição do projeto preliminar de implantação do projeto de educação integral no município.

Como concepção de escola de tempo integral, o *Amor aos Pedaços* desenvolveu subprojetos que estavam inseridos em três dimensões básicas: cognitiva, emocional e sociocultural.

Os subprojetos que contemplavam a dimensão cognitiva nutriram-se da utilização de esquemas de análises, técnicas e pesquisas temáticas que pudessem favorecer o debate, a argumentação e os laboratórios experimentais. Essas práticas foram fortemente incentivadas na rotina desses grupos de estudos, a fim de instituir no aluno um maior significado ao conhecimento a ser apreendido.

Na dimensão emocional, os subprojetos deveriam intermediar a possibilidade de se trabalhar a interação e a integração de alunos com seus pares e também, com professores e demais funcionários da escola. Nessa dimensão, alguns aspectos acentuaram essa proposta: a necessidade da aprendizagem em grupo, as relações de conflito e mediação desses e a necessidade de integração de todos nos eventos e propostas contidas no currículo da escola.

Na dimensão sociocultural, os subprojetos organizados deveriam alcançar em suas práticas, a inserção ao fazer artístico em todas as suas linguagens, as discussões sobre a complexidade social, a reflexão sobre identidade cultural, diversidade cultural, questões de gênero e religiosidade.

O projeto político pedagógico da EMEF Prof. Egídio pretendia fortalecer a concepção disposta no *Projeto Escola de Período Integral* de Barueri, pois alicerçava sua proposta em três eixos: o saber construído, a cultura da paz e o protagonismo juvenil. Também podemos perceber que essa intenção se baseava

nos apontamentos feitos pela Secretaria de Educação Municipal, que justificava a implantação daquela escola, em razão das solicitações feitas pela voz dos municípios, que entendiam que a ampliação do tempo na escola, deveria estar relacionada às atividades de contraturno.

Em 2009 e 2010, a expansão do *Projeto Escola de Período Integral* deu origem às demais escolas citadas anteriormente, que deveriam se orientar por meio desses princípios existentes na experiência vivida pela EMEF Prof. Egídio Costa, para que a experiência da escola de tempo integral de Barueri se consolidasse.

Podemos perceber que a concepção de educação integral no município de Barueri acabou por reforçar o que já foi apresentado no primeiro capítulo dessa dissertação: a escola de tempo integral, na maioria dos sistemas de ensino, acaba por assumir o papel de minimizar os impactos sofridos por uma sociedade que não permite que a escola cumpra com sua função educativa, atraindo para ela um caráter assistencialista e cuidador, fatores que são considerados demandas emergenciais da classe trabalhadora que está à mercê da vulnerabilidade social.

De 2008 até dezembro de 2012, as EMEFs do *Projeto Escola de Período Integral* do município, vislumbraram cumprir a missão de se amenizar essas questões por meio do trabalho para a formação de valores e da contextualização do conhecimento, através de um currículo de base nacional comum e base complementar, integradas em um projeto político pedagógico construído para contemplar: o saber, o fazer e o agir.

Em 2013, a Secretaria Municipal de Educação de Barueri, aderiu ao Programa *Mais Educação*, reorganizando as escolas de tempo integral do município e instituindo novos caminhos através das políticas contidas nesse programa. É sob esse contexto de reorganização que foram feitas as entrevistas junto aos professores dessas escolas, em especial, aqueles que estiveram envolvidos nos dois cenários, que essas escolas viveram: o projeto instituído pelo município entre 2008 e 2012 e a adesão ao Programa *Mais Educação*, com a reorganização curricular das escolas de tempo integral do município a partir de 2013.

No próximo capítulo faremos a análise desse processo, mediado pelas entrevistas com professores das escolas de tempo integral de Barueri.

CAPÍTULO 3: O *MAIS EDUCAÇÃO* EM BARUERI: ANÁLISE DE DADOS E DEPOIMENTOS

Nesse capítulo faremos a reflexão sobre o contexto no qual se assentou a reorganização do *Projeto Escola de Período Integral de Barueri* (2008-2012), que após o ano de 2013 inicia uma segunda fase, com a adesão do município ao programa *Mais Educação* do governo federal. Analisaremos também as diferentes percepções que os professores possuem sobre o projeto a partir das análises dos questionários que foram respondidos por eles. Nossos objetivos são compreender suas visões sobre o processo de trabalho escolar, ensino aprendizagem e perceber as mudanças (ou não) no trabalho pedagógico em razão dos subprojetos (oficinas curriculares) existentes na escola após a adesão ao Programa *Mais Educação*.

A análise dos dados desses questionários aplicados aos professores dessas escolas de tempo integral, serviu como instrumento de compreensão do significado construído sobre a concepção de educação integral por parte desses professores, através de seus relatos sobre a experiência vivida por eles nas escolas de tempo integral de Barueri, do início da implantação do *Projeto Escola de Período Integral de Barueri* (2008-2012) até a adesão ao programa *Mais Educação*. Para tanto, se fez necessário o alinhamento desses entendimentos em torno das concepções contidas nos dois momentos, para que pudéssemos analisar as impressões que esses professores construíram ao ser implantado o *Mais Educação*, documento norteador para a reorganização das escolas de tempo integral de Barueri a partir de 2013.

3.1 os envolvidos na pesquisa

Ao pensarmos a pesquisa, procuramos estabelecer qual público dessas escolas de tempo integral do município de Barueri poderia apresentar comparações entre os dois momentos que essas escolas evidenciaram: antes e depois da adesão ao Programa *Mais Educação*. Constatamos que os profissionais que mais teriam condições de manifestarem relatos consistentes sobre essa transição seriam os professores. Sendo assim, foram convidados 16 educadores das 4 escolas de tempo integral do município de Barueri para participar da pesquisa. O critério utilizado nessa seleção de participantes foi de termos pelo menos 4 profissionais de cada unidade escolar respondendo ao questionário, e que os mesmos tivessem pelo

menos 4 anos de envolvimento com uma escola de tempo integral. O intuito disso foi podermos ter, minimamente, indicadores de todas as escolas do projeto sobre as questões postas no questionário. Outra consideração importante foi escolhermos em cada escola 2 professores que ministrassem aulas em disciplinas do currículo de base comum e 2 professores que ministrassem aulas em disciplinas da grade complementar (oficinas curriculares). Essa divisão se fez necessária para que conseguíssemos analisar se a compreensão dos professores entrevistados mudaria em razão de sua disciplina de atuação, pois ao analisarmos as ementas do currículo dessas escolas de tempo integral percebemos que as disciplinas da grade complementar enfatizavam, como princípio de trabalho, a possibilidade de experiências práticas nos macrocampos: esportivo, cultural, musical, sinestésico, da pesquisa e artístico.

As EMEFs Prof. Egídio Costa, Ezio Berzaghi, Pref. Nestor de Camargo e Taro Misutori receberam envelopes com questionários contendo 37 questões, que foram elaboradas para podermos construir um quadro de informações que nos permitisse compreender como essas escolas trabalham as propostas de educação integral apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação, com base nas diretrizes e orientações do Programa *Mais Educação*.

A entrega dos envelopes foi feita em mãos aos diretores de cada unidade escolar no final do mês de outubro de 2015, ficando acordado que seriam recolhidos no mês de dezembro, na última semana do calendário letivo. Nas 4 escolas às quais esses questionários foram entregues não tivemos problemas de envio do material, visto que houve por parte da Secretaria de Educação do município permissão prévia para a visita nas escolas e para a execução da pesquisa. Nesse sentido, vale salientar que o maior entrave no processo foi o de incentivar os professores a responder a pesquisa, visto que alguns desses se mostraram preocupados com o uso do conteúdo apresentado, mesmo com o esclarecimento de que essas fontes de informação seriam mantidas em sigilo e, consequentemente, não trariam a público a revelação dos nomes dos participantes da pesquisa.

Dos 16 questionários apresentados nas 4 escolas, apenas 5 destes foram devolvidos: 3 da EMEF Prof. Egídio Costa, 1 da EMEF Taro Misutori e 1 da EMEF Pref. Nestor de Camargo. A EMEF Ezio Berzaghi, única que não obtivemos devolutiva, alegou que os professores justificaram que não houve tempo hábil para o preenchimento. Dos 5 professores que responderam os questionários, todos são

titulares de cargo na rede municipal de educação e têm mais de 5 anos de trabalho no magistério. Em face da necessidade de informações consistentes procuramos focar, como já apontado anteriormente, professores que estão nas escolas de tempo integral de Barueri há mais de 4 anos, o que permite a eles maior possibilidade de fazer comparações entre as duas fases às quais essas escolas foram submetidas: antes e depois da adesão ao *Mais Educação* (2013).

Esses professores foram convidados para compor o quadro dessas escolas de tempo integral em virtude de terem participado de um processo de atribuição de aulas e da apresentação de projeto de trabalho para essas escolas. Esse processo seletivo acontece anualmente, através de seletiva prescrita em edital para professores efetivos na rede municipal de educação, disposto em Portaria específica publicada pela Secretaria de Educação. Estabelecemos aqui que cada um desses professores, que responderam a pesquisa, será representado por uma letra do alfabeto por ordem crescente: professores A, B, C, D e E.

3.2 A entrada no projeto e a percepção sobre o mesmo

Os professores A, B e C são docentes que ministram aulas em disciplinas do currículo de Base Comum, enquanto que os professores D e E ministram aulas em disciplinas da grade complementar. Todos têm subprojetos de trabalho pedagógico, relacionados aos macrocampos previstos no *Mais Educação*, em forma de oficinas curriculares. Dos 5 professores, 4 responderam que trabalham nas escolas por opção de escolha pessoal e apenas 1 considerou que se inscreveu no processo de atribuição de aulas em razão de ter, naquele momento de sua inserção no projeto, poucos pontos para participar de uma atribuição de aulas geral, o que o colocaria numa condição de conseguir aulas em regiões mais distantes. Comentou, que se tivesse tido outra possibilidade, estaria em outra unidade escolar. Essa afirmação do professor pode ser evidenciada quando afirma em seu depoimento que:

[...] a ausência de maior tempo de serviço na rede municipal de educação aqui da cidade é o que me prende até hoje no projeto. Tenho medo de participar de uma atribuição geral e, por ter poucos pontos, ficar em uma escola muito distante. Melhor ficar aqui mesmo e não correr esse risco (professor B).

Dos 4 professores que afirmaram sua escolha por opção pessoal, dois desses professores (A,E) demonstraram satisfação em estar na escola desde o início do *Projeto Escola de Período Integral* em 2008 e acreditam que, por terem feito a opção

de estar ali por vontade própria, têm menos propensão de reclamar dessa condição. Um desses professores é categórico em afirmar que:

[...] não seria certo eu reclamar de algo que eu mesmo escolhi fazer. Se eu me sentir insatisfeito eu saio. Posso participar de processo de transferência e isso é bem tranquilo pra mim. Vim pra cá porque quis e, se entender que tenho que sair, saio da mesma forma que entrei. Ainda tem a questão da avaliação de desempenho que pode até me retirar do projeto antes da minha vontade de sair (professor C)

Na questão relacionada à participação em formação e/ou capacitação sobre a temática educação integral e escola de tempo integral, os 5 professores foram unâimes em afirmar que nunca foram convidados para tal situação pela Secretaria de Educação, visto que, segundo os mesmos, quando receberam alguma orientação relacionada à formação, ou mudanças de algum aspecto do projeto, essa orientação foi feita via gestão escolar, em suas respectivas escolas de origem. Demonstraram indignação à respeito de nunca terem sido convidados para se constituir um entendimento maior sobre essas questões e de uma reflexão a respeito dos conteúdos norteadores do *Mais Educação*. Um dos professores relatou que:

[...] considero que deveria ter sido feito uma chamada. Deveríamos ser convidados pra entender o que acontece. Nos solicitaram projetos e nem podemos utilizá-los como queríamos. As vezes um bate-papo ajuda pra gente saber o que é pra acontecer. Complicado isso tudo que vem sem a gente saber o que é (professor D).

Quando questionados se essas dúvidas foram sanadas em suas respectivas unidades escolares, afirmaram que a equipe gestora fez o possível para trazer informações que as esclarecessem e que pudessem nortear as atividades a serem desenvolvidas. Comentaram que, nesse sentido, as reuniões de H.A.C. (Horário de Atividade Coletiva) foram o momento em que essas dúvidas foram discutidas, focando sempre as questões relacionadas ao trabalho pedagógico e ao cumprimento das demandas relacionadas a projetos internos e problemas de ordem cotidiana.

Mesmo apresentando insatisfações com o desenvolvimento de reuniões de formação específica, para a temática da educação integral e do Programa *Mais Educação*, 3 entre os 5 professores afirmaram que as reflexões oferecidas nos H.A.C.s da escola foram relevantes para a mudança na maneira de se pensar prática pedagógica. Um desses professores considerou que o descaso por parte da

Secretaria de Educação Municipal no tocante à formação e ao debate sobre o tema foi compensado pela iniciativa do grupo gestor de sua escola, que mediou esses desconfortos e dialogou sobre essas situações de conflito. Segundo ele:

[...] seria difícil chegar a algum lugar senão pelo apoio de meus gestores. Eles têm ciência da questão frágil à qual a Secretaria nos cobra de projetos que nem sempre nos explicam como fazer. Sou do tipo que não me oponho a desenvolver o que me solicitam, mas vejo que sem uma diretriz fica impossível. Se não fosse pelo apoio que recebo aqui eu largaria de mão e não faria projeto algum. Não faço milagres, dou aula (professor C).

Quando indagados sobre a participação na elaboração da proposta pedagógica da escola em 2013, na adesão do *Mais Educação*, foram taxativos em afirmar que não participaram e que não se sentiam ligados a essa construção em virtude de não terem sido sequer comunicados de uma possível reorganização nas escolas. Afirmam que até então seguiam as diretrizes previstas única e exclusivamente pelo projeto instituído em 2008, pela Secretaria Municipal de Educação de Barueri, projeto esse que, segundo relatado pelos professores A, C e E, fora, pelo menos, apresentado aos professores no início de sua implantação. Sobre o processo de mudança instituído em 2013, os 5 professores reclamaram ocorrer sem avisos ou explicações, informando-se apenas da adesão ao Programa *Mais Educação* e da reorganização na rotina das escolas para contemplar as diretrizes do programa. Para esses professores, essa atitude demonstrou a centralização de poder por parte da Secretaria de Educação do município, que realiza mudanças, mas não as discute com os que são atingidos por elas.

Segundo Paro (2001), embora não faltem estudos de boa qualidade sobre políticas educacionais relacionadas à escola pública básica, há grande carência com relação a uma compreensão mais rigorosa daquilo que acontece no dia a dia dessas unidades escolares e de como se exerce o poder em seu interior. Sendo assim, inibe-se a contextualização de uma concepção de organização escolar que favoreça a realização mais democrática de sua prática, que perpassa no entendimento de educação como exercício de poder, em que a abstração da realidade concreta de nossas escolas acaba por gerar uma negligência de se estruturar projetos pedagógicos alinhados a essas realidades.

Não há dúvida de que, sem a compreensão de categorias referentes às determinações mais amplas da vida na sociedade, não é possível

entender o que se passa em qualquer recorte específico de realidade humano-social. Porém, quando se trata de oferecer suporte teórico para a compreensão de uma realidade específica, no caso a educação escolar, o que não se pode é permitir que a legítima preocupação com elementos e generalizações de ordem sociológica, econômica, política e cultural mais abrangentes, leve a uma negligência precisamente da realidade concreta que se quer elucidar. (PARO, 2001, p. 123)

Na argumentação crítica do autor, todo processo educativo envolve alguém com a pretensão de modificar comportamentos alheios e alguém cujos comportamentos se supõem passíveis de serem modificados. Isso implica uma relação de poder em seu conceito mais geral: seja em estado potencial, seja em estado atual. Poder, em seu sentido mais geral, pode ser considerado como a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos, podendo referir-se tanto a coisas e fenômenos naturais quanto a pessoas e grupos humanos. Paro (2010) afirma que, no tocante às análises sobre o exercício do poder na escola, não nos interessa considerar o poder de coisas (calorífico, por exemplo), mas tão somente aquele que supõe o ser humano como sujeito. Dessa forma, o poder pode ser visto sob duas perspectivas: o poder como capacidade de agir sobre as coisas e o poder como capacidade de determinar o comportamento dos outros.

Essa relação pode ocorrer tanto como poder-sobre quanto poder-fazer. No primeiro caso o poder de documentos ou pareceres, que indicam políticas referenciais, que designam diretrizes a serem cumpridas sem contestação, através de coerção ou de manipulação. No segundo caso, a perspectiva de um exercício de poder por meio da persuasão.

Paro (2010) afirma que somente o poder-fazer é compatível com uma educação entendida como atualização histórico-cultural, com vistas à constituição de sujeitos livres, e é sobre esta educação como prática de construção democrática, que nos interessa examinar o exercício de poder, a partir de um projeto que tenha a participação de pessoas, que relacionem a realidade concreta escolar com as diretrizes e orientações previstas em políticas educacionais na educação básica.

Na pesquisa com os professores, os mesmos demonstram sua perplexidade em relação ao não envolvimento nas discussões sobre a reorganização das escolas de tempo integral na adesão do *Mais Educação* em 2013. Consequentemente, reforçam as ideias propostas por Paro (2010), que afirma a importância da construção democrática dos processos de escolarização, que devem, segundo ele,

serem resultados do exercício comum de persuasão e não de um poder-sobre com ênfase ou na coerção ou na manipulação.

3.3 projetos desenvolvidos e a formação continuada dos professores

Ao sinalizarem algum tipo de contribuição concreta, que possam ter dado em suas escolas, os 5 professores falaram das experiências desenvolvidas com os alunos por meio de seus subprojetos complementares, atividades essas que compunham a grade de oficinas curriculares e que eram remuneradas como parte de suas cargas de horas-aula atribuídas no início do ano letivo. Música, beleza, reforço matemático, intervalo dirigido (futebol) e debates contemporâneos são os projetos que foram desenvolvidos respectivamente pelos professores A, B, C, D e E no ano de 2015. Quando perguntados sobre a relevância de seus projetos na formação dos alunos, 2 professores (A e E) apontaram para um maior protagonismo dos mesmos, após a participação das oficinas, 2 (B e D) acreditam que essa por sua vez melhoraram as atitudes dos alunos na rotina escolar e 1 (C) entende que apenas foram atividades que cumpriram com o cronograma curricular temporal.

Ficam claros os indícios que influenciaram as afirmações por parte desses professores, se averiguarmos a essência dos projetos desenvolvidos por cada um. Os professores A e E desenvolveram atividades que necessitaram de maior iniciativa própria por parte de seus alunos, visto que o foco das oficinas foi a Música e os Debates contemporâneos. Isso implicou diretamente, nesses alunos participantes, maior autonomia e protagonismo, para dar conta de avançar nas propostas desenvolvidas.

Os projetos desenvolvidos pelos professores B e D, com temáticas da Beleza e a interação através de atividade esportiva (futebol), necessitou dos alunos uma conduta mais interpessoal, em razão de estimularem atitudes de olharem para si e para o outro, de forma a manter uma boa relação com o meio e com a convivência em grupo. Finalmente, o professor C, que desenvolveu oficinas de reforço matemático, recebeu como devolutiva dos alunos a demonstração de fadiga e desmotivação por estarem ali naquele espaço e com aquela proposta. Podemos concluir com isso que, dependendo dos temas desenvolvidos nessas oficinas, construiu-se uma visão sobre seus papéis e sobre os resultados obtidos por cada professor em seus espaços de trabalho e práticas.

Quando perguntados sobre quais foram os assuntos mais abordados nos H.A.C.s (Horário de atividade Coletiva) nos últimos meses, 4 desses professores (A, B, C, E) apontaram que a relevância dos assuntos discutidos em reunião estavam vinculados às questões de rendimento dos alunos: 3 deles (C, D, E) apontaram os projetos interdisciplinares como assuntos que foram intensamente tratados e as opções indisciplina dos alunos, organização do espaço/tempo escolar, proposta pedagógica da escola, foram sinalizadas pelo menos por duas vezes pelos professores como assuntos constantemente discutidos nesses H.A.C.s. Merece destaque o fato, de que uma das opções dessa questão na pesquisa, não ter sido sinalizada por nenhum professor: a que diz respeito às reflexões sobre diretrizes curriculares da escola de tempo integral.

Sendo assim, ao responderem se já haviam feito pesquisas ou leituras sobre experiências a respeito de educação integral no Brasil, um dos professores (D) indicou que não havia feito leituras sobre o assunto e outros 4 (A, B, C, E) assinalaram que essa reflexão só fora feita no início do *Projeto Escola de Período Integral de Barueri* em 2008, nas reuniões pedagógicas que ocorreram, em especial, no início da implantação do projeto. Segundo o mesmo professor, após a adesão do *Mais Educação* em 2013, foram oferecidas orientações de como os professores deveriam reorganizar suas propostas de trabalho nas escolas de tempo integral em razão das especificidades do programa.

A ausência de fundamentação sobre as diferentes experiências de educação integral evidenciadas no Brasil, fez-se presente na resposta apresentada pelos 5 professores, que afirmaram não conseguir fazer comparativos sobre o modelo de escola de tempo integral de Barueri com outros projetos já vividos em diferentes tempos históricos e localidades brasileiras. Mensuram tais comparações de forma interna, quando buscam balizar o que acontecia antes do *Mais Educação* (2013), no *Projeto Escola de Período Integral*, com a realidade atual. Afirmam que o pouco que conhecem sobre essas fundamentações ou sobre a temática educação integral se deve muito à iniciativa própria de buscar referenciais ou, de materiais que são disponibilizados pelos coordenadores pedagógicos para apreciação. Porém, quando foram perguntados se consideravam ter mudado a maneira de pensar educação, em razão de estarem hoje numa escola de tempo integral, todos apresentaram parecer favorável à questão, o que pode ser percebido no comentário do professor (A) que justificou sua afirmação dizendo que:

[...] aqui não daria pra fazer um trabalho diferente se eu não me permitisse pensar diferente. Quando me perguntam se tenho que ser um professor diferente por estar numa escola integral, eu respondo que tenho que tentar ser diferente sempre que preciso desenvolver coisas importantes pros meus alunos. Às vezes não imaginamos que conseguiremos, mas no final, acabamos buscando coisas que nos ajudem na aula, nas atividades, nas relações, nas conversas, enfim, no dia a dia da escola.

3.4 A ideia de qualidade e finalidade da escola

Ao serem questionados sobre a qualidade educacional oferecida por suas escolas de origem, percebemos que houve uma dicotomia de opiniões. 3 professores (A, B, E) creem que a escola proporciona uma boa educação, podendo modificar a comunidade na qual está inserida, no aspecto social, no aspecto cultural e atitudinal. Para os outros 2 professores (C, D), para que essa qualidade no trabalho escolar ocorra, seria necessário um maior investimento em estrutura e salário. Na questão relacionada à escola de tempo integral como projeto de mudança da sociedade em que vivemos, 4 dos professores (A, B, C, E) afirmaram que sim, quanto aos aspectos sociais, cultural e atitudinal, enquanto que 1 (D) demonstrou pessimismo com a ideia de que esse modelo de escola com jornada ampliada possa trazer mudanças significativas na qualidade de formação dos alunos.

Ao responderem à questão sobre a melhora nos aspectos de aprendizagem devido a permanência dos alunos na escola, 3 professores (A, B, E) se mostraram favoráveis a essa percepção, em razão de acreditarem que o fato de os alunos ficarem por mais tempo na escola lhes proporciona maiores condições de avançar em seus processos de escolarização. Os 2 professores (C,D) que discordaram dessa afirmação defenderam que a qualidade esperada na formação de seus alunos perpassa por situações que nem sempre dependem de um determinado espaço ou d escola que tenha seu tempo escolar ampliado. Segundo eles, a educação se compõe na totalidade do tempo vivido em todos os lugares e que possam oferecer situações vinculadas ao conhecimento.

A extensão dessa questão se deu em torno de se perceber também o que, aos olhos desses professores, seria alcançado ao final dos objetivos traçados nessas escolas de tempo ampliado. Quando ouvidos sobre essa finalidade, entendemos a razão porque os 3 professores (A, B, E) demonstraram parecer favoráveis à permanência dos alunos na escola, pois seus projetos tratavam de atividades que os alunos tinham identificações com elas. Sendo assim, acabavam

por interagir diretamente com as propostas, em razão de que estavam ali por uma escolha e não por uma indicação ou imposição, fato que ocorria contrariamente em um dos projetos (reforço matemático), que foi desenvolvido para os alunos apontados com defasagens de aprendizagem no campo matemático. Isso claramente se apresentou na resposta do professor C, que entende a relação empo/permanência escolar como algo, que aos olhos desses alunos, era o fazer do mesmo num tempo a mais.

Ainda nessa análise, observamos como o desenvolvimento de um determinado assunto nessas escolas constrói visões diferentes na questão das finalidades a serem alcançadas nelas. No projeto de música, o professor afirma que,

[...] os alunos são atingidos por aquilo que gostam de fazer ou se envolver... é nessa hora que entra o outro lado da moeda, eu consigo passar pra eles a importância de se aprender algumas coisas que ajudarão naquilo que gostam e isso, no meu modo de ver, não seria possível se não estivessem num lugar que não gostam ou numa atividade que não se identificam (professor A).

Pelo que vimos na afirmação, quando o projeto desenvolvido se dá com um tema e um público que se identificam, há uma compreensão mais favorável de que isso possa trazer benefícios no final do processo, não apenas às questões do que é específico daquele projeto, mas também das possíveis inserções de outros temas e conteúdos que possam estar relacionados à construção do conhecimento de outras áreas. Em nossas observações, essa visão otimista dos professores A, B e E está presente em seus relatos, sempre ressaltando a questão, de que a identificação do aluno com o tema do projeto desenvolvido é um fator que proporciona a ampliação de possibilidades de trazê-lo para outras esferas de aprendizagem e ampliação de conceitos.

Da mesma forma, percebeu-se que em um projeto que fora trabalhado sem essa característica de identificação, como exemplo o desenvolvido pelo professor C, houve uma maior negação por parte do aluno de participar e se interessar pelas atividades, visto que, no projeto assinalado, de reforço matemático, o aluno participante não optou por estar ali, foi indicado a participar. Ainda nesse prisma, esse aluno ainda trazia para esse momento a angústia de querer estar fazendo outra(s) coisa(s), e não uma releitura daquilo que ele já considerava sem sentido e sem laços de afinidade. Não estamos aqui defendendo que essas questões de afinidade e vontade devam ser os únicos fatores a considerar para que o aluno

avance nos processos de escolarização: estamos apenas evidenciando que quando há por parte desse aluno uma maior identificação sobre um tema e um assunto, é provável que haja uma maior possibilidade de alcance dos objetivos traçados.

[...] é complicado segurar um cara que já não avança na aula de matemática diga lá no “reforço”. Sem contar que não é difícil que eles faltem. Preferem outras coisas e isso prejudica o andamento do meu projeto. Acho que cansam de ficarem mais tempo vendo o que não gostam, mas não tem muito jeito, tenho que buscar desenvolver da melhor forma a “coisa”. No final tenho que pensar que alguns conseguem melhorar suas dificuldades e pra mim, esses já vale a pena a tentativa. (professor C)

Ao serem perguntados sobre quais fatores consideram ser indispensáveis para que uma escola proporcione boa educação, observamos que cada professor apontou para situações bem distintas. Das 24 opções que tinham para escolha, deveriam sinalizar 5 que considerassem mais relevantes. Dessas 24 opções, apenas uma foi escolha comum a todos, a que se referiu à composição de aulas mais interativas e inovadoras, sendo que outras opções sequer foram assinaladas. Desses que não foram citadas, estão: oferecer alimentação, bons funcionários, salas de informática e vídeo, uniforme para os alunos, atendimento médico, psicológico e dentário, possuir direção/coordenação, permanecer 9 horas na escola, existir grêmio estudantil.

Outra opção que obteve um número expressivo de indicações, apontada por 3 dos 5 professores, foi a elaboração de Proposta Pedagógica pela escola. Na justificativa, eles entendem que só por meio de uma proposta bem definida de trabalho se faz possível a composição de aulas mais interativas, inovadoras e, consequentemente, esse processo acarretará no alcance de maior socialização dos alunos entre si e com o trabalho desenvolvido nos espaços educativos. Esses professores defendem que a escola é um local que tem entre suas funções o fortalecimento do aspecto socioeducativo. Em uma dessas justificativas, um dos professores reforça essa ideia afirmando que:

[...] quando temos bem definida uma pauta de trabalho que foi organizada numa proposta de trabalho, eu acho que o que eu tenho que fazer fica mais claro e fica mais fácil. É difícil preparar algo mais dinâmico se isso não for previsto antes e é difícil que as pessoas façam se não estiver previsto num documento. Até os alunos sentem quando algo é de improviso e isso, não é bom. Melhor quando eles sabem que já havia a intenção e isso já estava organizado. No final, fica bom pra todos quando se têm planejamento do que tem que acontecer. (professor B)

Quando analisamos os itens, que não foram indicados por esses 5 professores, como fatores relevantes para uma boa educação, evidenciamos que boa parte dessas opções estão vinculadas a uma situação que, segundo eles, faz parte de uma estrutura mínima, que se espera da escola. Isso fica visível na justificativa de um desses professores quando afirma:

[...] eu não acredito que só ter alimentação, atendimento médico, psicólogo e outras coisas à serem ofertadas vão fazer diferença no desempenho do aluno. Isso deve existir por direito na escola. É o mínimo que se espera como dever do Estado. Acredito que com isso temos um “plus” que ajuda, mas que não define sucesso no processo de aprendizagem. Acredito mais naquilo que é papel da escola: se organizar e organizar caminhos. (professor C)

Paro (2010) afirma que se a escola deve preparar para alguma coisa, deve ser para a própria vida, e esta deve ser entendida como o viver bem, na capacidade de se desfrutar de todos os bens criados socialmente pela humanidade. Mas o autor também afirma que não basta apenas a escola *preparar para o bem viver*, é preciso que haja o estímulo para esse bem viver, ou seja, é preciso que a escola seja um ambiente prazeroso para seus alunos. Para que isso ocorra, essa escola tem que propiciar que a educação se manifeste como relação humana dialógica, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando.

Não obstante a importância da educação para a constituição do indivíduo histórico, mormente na sociedade atual, a escola é uma das únicas instituições para cujo produto não existem padrões definidos de qualidade. Isso talvez se deva à extrema complexidade que envolve a avaliação de sua qualidade. Diferentemente de outros bens e serviços cujo consumo se dá de forma mais ou menos definida no tempo e no espaço, podendo-se aferir imediatamente sua qualidade, os efeitos da educação sobre o indivíduo se estendem, às vezes, por toda sua vida, acarretando a extensão de sua avaliação por todo esse período. É por isso que, na escola, a garantia de um bom produto só se pode dar garantindo-se o bom processo. (PARO, 2010, p.70)

Para os professores, a unânime indicação de que aulas mais interativas e inovadoras são fundamentais para se proporcionar maior qualidade na educação ofertada aos alunos, unindo-se à construção de uma Proposta Pedagógica conectada às necessidades da escola, ressalta a percepção de que a ideia de boa qualidade educacional perpassa, como afirma Paro (2010), pelo *bem viver* e o preparo para a própria vida. Sendo assim, os 5 professores demonstram ter esses fatores incutidos, mesmo que intuitivamente, como uma concepção de sua força de

trabalho nessas escolas de tempo integral de Barueri. Mesmo que, como citado anteriormente, tenham dificuldades de compor diretrizes para esse trabalho, ele emerge das realidades concretas dessas escolas, e não exclusivamente do direcionamento exercido pela Secretaria de Educação. Esse direcionamento não possibilita o exercício de poder como capacidade de agir sobre as coisas e sim, da forma como usa esse poder para influenciar o comportamento dos outros, com base em documentos predeterminados.

Carvalho e Russo (2012) contextualizam a dificuldade dos sistemas de ensino, em especial na rede pública do Estado de São Paulo, do exercício de análise e compreensão das ações que possam justificar a implantação das políticas de orientação em seus sistema, em face da natureza questionável e polêmica pelas quais muitas vezes se originam esses textos.

Sabemos que constitui desafio metodológico refletir sobre um objeto que está em movimento, que não se institucionalizou ou produziu, ainda, resultados definitivos. Assim, o desenvolvimento da reflexão crítica, neste caso, se mostra como uma necessidade paraclarear a apreensão do sentido das políticas governamentais como objeto de investigação, no campo da educação. (CARVALHO;RUSSO, 2012, p. 276)

Embora critiquem a organização do *Mais Educação*, a partir de diretrizes diretas estabelecidas pela Secretaria de Educação de Barueri, e se mostrem indignados por não terem participado de nenhum processo ou de reorganização ou de sugestão nessa adesão ao programa, os professores, quando questionados sobre possíveis fatores que pudessem ter favorecido sua atuação docente nessas escolas, responderam em maioria que a integração entre eles era um desses diferenciais, sendo que apenas 1 (professor C) não creditou que essa integração tenha favorecido sua atuação. Ainda nessa questão, 3 professores (A, D e E) destacaram os H.A.C.s (Horário de Atividade Coletiva) como momento relevante, pois, como já foi trazido anteriormente em outra questão, essa reunião serve como espaço para se falar de formação, de informes e de ajustes na rotina e nos espaços. Em último, numa escala de importância, os 5 professores indicaram que a integração com órgãos municipais, para projetos de parceria, foram ineficazes para sua atuação na escola.

Na questão que foi feita sobre o possível motivo pela qual a escola de tempo integral foi criada, havia 4 opções apontadas como motivação para essa criação.

Delas, duas não foram indicadas. A opção, *para oferecer uma educação de melhor qualidade aos jovens* e a opção *para oferecer uma alternativa sadia de convivência para os jovens que, ao saírem da escola, não teriam o que fazer e nem para onde ir*, não receberam nenhuma sinalização. Nas duas alternativas restantes, os professores A, D e E apontaram que a escola de tempo integral foi criada para afastar jovens da violência e das drogas e os professores B e C, como paliativo aos problemas socioeconômicos da sociedade, pois a escola assume funções não diretamente ligadas ao processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Silva e Silva (2012) apresentam como conclusão de suas pesquisas sobre o programa *Mais Educação* que esse surge em um contexto caracterizado pela defesa da ampliação da jornada escolar, ancorada na doutrina de *proteção integral* das crianças e dos adolescentes, incluindo os que se encontram em situação de *risco* e *vulnerabilidade social*, como condição de viabilizar uma educação de qualidade. Ainda segundo os autores:

O público alvo, então, inclui os filhos de trabalhadores, desempregados, trabalhadores informais ou precarizados, que poderão estar em situação de rua, submetidos ao trabalho infantil, às diversas formas de violência e às drogas. Deixar os filhos da pobreza mais tempo na escola, é algo propagado como possibilidade de “mais educação” e “menos violência”. No entanto, por trás dessa intenção verificamos um dupla utilização da escola, proposta pelo *Mais Educação*. A primeira, é a histórica preocupação do Estado brasileiro com a contenção e disciplinamento da pobreza através de um tipo de concepção presente nas políticas educacionais [...] A outra utilização é a garantia das condições para formação do trabalhador flexível e trazendo para a escola a função de “guardar” os “educandos”, potenciais vítimas da exploração do trabalho infantil e/ou com pais submetidos a uma intensificação da jornada de trabalho. (SILVA; SILVA, 2012, p. 213)

Para os 5 professores, a escola de tempo integral de Barueri apresenta em sua configuração características que puderam ser identificadas como norteadoras das intenções da Secretaria Municipal de Educação de atender aos desejos de famílias trabalhadoras, que afirmam a necessidade de ter na escola o espaço que cuida e protege seus filhos. Aos perguntarmos se essa seria única e exclusivamente a missão da escola de tempo integral e do *Mais Educação* em Barueri, afirmaram não ter condições de confirmar se essa missão seria o único objetivo do programa, mas expuseram exemplos de pais, que ao procurar as escolas trazem consigo, num primeiro momento, o discurso de precisarem da vaga, em razão de não terem com quem deixar seus filhos no período em que estão trabalhando. Nessa lógica, se faz

presente a reflexão apresentada no trabalho de Silva e Silva (2012), citado anteriormente, em que os autores mencionam o *Mais Educação* como um programa de *educação compensatória*. Segundo Saviani (2007), como tentativa de reparar perdas no campo da escolarização ao qual o Estado não consegue dar conta de prestigiar, com uma estratégia renovada, fundada num processo de universalização precária do ensino fundamental, de ampliação de jornada, de inserção da educação profissional articulada com o Ensino Médio, de descentralização (desconcentração) da execução no âmbito das escolas, da responsabilização dos sujeitos, que se concentram na ponta do sistema, da conjugação de esforços de várias políticas públicas a serem desenvolvidas através da escola e dos sujeitos que estão nessa escola.

3.5 Os processos de avaliação e o olhar sobre o projeto

Ao iniciarmos esse item das análises, que foca a maneira pela qual os processos de avaliação dos alunos ocorrem nas escolas de tempo integral de Barueri e sobre como os professores avaliam a rotina e concepção de educação integral trazida pela adesão ao *Mais Educação* em 2013, apresentamos o processo avaliativo como um fator de suma importância para a construção de um movimento dialético de reflexão/ação.

A avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana. O *julgar*, o *comparar*, isto é, o *avaliar* faz parte de nosso cotidiano, seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões (Dalben, 2005). Contudo, temos que compreender que uma avaliação que tem como enfoque o cenário educacional precisa ser organizada de forma a contribuir para a melhoria dos processos e das práticas vividas pelas pessoas no âmbito escolar, independentemente de seus segmentos de atuação e da condição em que estejam, seja professor e aluno, seja funcionário administrativo, funcionário operacional, pai/responsável e/ou gestor.

Em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma, ela está sempre a serviço de um projeto ou de uma concepção, ou seja, é determinada pela filosofia concepções que fundamenta a proposta de ensino. Caldeira (2000) apresenta a avaliação como um processo que não se constitui em cima de uma plataforma sem preenchimento de ações, de vivências, ou

de situações sem parâmetros para comparação. Ela precisa de elementos balizadores, para que se constituam como reflexões sobre o que foi feito em relação do que se tinha como intenção de ser feito.

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, consequentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA, 2000, p. 122)

Sobre esse enfoque, as questões relacionadas aos processos avaliativos elaborados pelos professores buscaram contemplar essa perspectiva de apreender suas percepções sobre o que foi desenvolvido no campo prático da escola ao aderir ao programa *Mais Educação* e da finalidade que o Programa buscou atingir, segundo suas observações.

Ao serem perguntados sobre qual medida educativa deveria ser direcionada a um aluno que não apresenta bom rendimento escolar, houve divisão bem heterogênea desses encaminhamentos. Para os professores A e B, a melhor forma de resolver tal situação se dá pelo de comunicado aos pais. Segundo um desses professores:

Penso que chamar o pai e avisar logo da dificuldade de desempenho é o mais correto de ser feito. A gente sabe que tem pai que se sente incomodado se não é avisado dessas coisas. Sabemos também que tem alguns que não se preocupam muito com isso, mas é nosso papel avisar e nesse sentido, eu não espero reuniões ou alguns momentos de visitas. Aviso logo. (professor B)

O professor C afirmou que seu primeiro encaminhamento é o de indicar o aluno a possíveis oficinas de acompanhamento e reforço. Entendemos que essa afirmação do professor C tem relação direta com sua própria ligação com essas atividades de reforço, visto que ele ministra oficina de matemática. Para o professor D, a melhor forma de combater o baixo rendimento de seus alunos é investigar as possíveis motivações desse baixo rendimento. Para o professor E, o orientador educacional da instituição é a pessoa certa para desempenhar tal papel de análise dessa condição apresentada por alguns de seus alunos. Percebemos que não houve um fator predominante nas justificativas dos professores. Para cada um deles,

a resolução dessas questões de baixo rendimento estão conectadas a pessoas ou cenários diferentes para sanar o problema.

Ao responderem se consideram que suas aulas são sempre inovadoras, embora os 5 professores tenham respondido que sim, percebemos que eles não têm clareza acerca das concepções sobre inovação em sala de aula. Não foi incomum, em suas justificativas, a afirmação de que sempre utilizam aparelhos tecnológicos e espaços diferentes da sala/classe. Um dos professores comentou que:

[...] sempre os levo para ver filmes na sala de vídeo. Vou à biblioteca e faço com que eles pesquisem sobre alguns assuntos. Costumo fazer trabalhos em grupo para que eles possam dividir experiências e quando consigo, levo todos na sala de informática pra usar algo que se relate com a matéria que estou dando. (professor E)

O risco de se confundir aula inovadora com o espaço (local) da prática em que ocorre a aula é um fator que pode causar no professor o entendimento de que sua práxis está a contento, consolidando a aprendizagem e o exercício de reflexão do aluno. Messina (2001) chama a atenção para essa questão, refletindo sobre um conceito mais abrangente da inovação que se busca na educação. Segundo o autor:

[...] mais do que nos interessarmos pela identificação de critérios para reconhecer inovações, poderíamos criar espaços que promovessem a possibilidade do pensar e do fazer reflexivos, em que as inovações teriam a oportunidade de apresentar-se, contradizer e transformar. Igualmente, o interesse central da rede de inovações se situaria, de acordo com esse esquema, antes na invenção e recuperação de inovações do que na sua difusão. (MESSINA, 2001, p. 232)

Na pergunta subsequente, sobre se essa inovação se faz importante na organização das aulas, todos os professores afirmaram que sim, que as aulas que têm teor inovador são mais bem exploradas pelos alunos. Isso se fez presente em uma das falas desses professores, ao sugerir que:

[...] quando alguma aula ou atividade que eles estão fazendo traz alguma coisa nova que eles se sentem atraídos, costumam ficar mais atentos, mais envolvidos, mais ligados. Daí a ideia de inovação como algo importante que devemos tentar sempre fazer nas aulas, pra que eles também se envolvam mais com o que estamos trabalhando. (professor A)

Sobre a questão relacionada à melhoria dos processos de aprendizagem a partir das oficinas curriculares, os 5 professores também foram a favor dessa

afirmação. Entendem que esses espaços, na construção do currículo de uma escola de jornada ampliada, deve ser prestigiado. Com relação a isso, o *Mais Educação* orienta que essas oficinas curriculares devam prever a realização de 62 atividades, desenvolvidas em 10 macrocampos, que fazem parte da estratégia do programa para contemplar a ampliação de jornada escolar nas escolas públicas. Essas 62 atividades estão divididas em blocos que contemplam: arte e cultura, esporte e lazer, acompanhamento pedagógico, direitos humanos, educação econômica, educomunicação, inclusão digital, promoção à saúde, educação científica e meio ambiente.

Em Barueri, essas oficinas são executadas no período da tarde, quando cada professor tem uma temática para ser desenvolvida, e cada uma dessas temáticas dá a possibilidade de inscrições de alunos conforme sua escolha e afinidade. Os 5 professores que participaram da pesquisa aqui apresentada têm projetos de oficinas curriculares, como descrito no início desse capítulo. Nas escolas de tempo integral de Barueri, essas oficinas compõem uma parte das aulas a serem ministradas pelo professor, que se somam a sua carga horária total de trabalho, independentemente da disciplina que ministrem no currículo. Isso implica que todos os professores dessas escolas têm que organizar, de alguma forma, uma oficina temática respeitando as diretrizes e macrocampos indicados no *Mais Educação*. Esse cenário de oficinas, instituído em 2013 com a adesão ao programa, foi, para os professores, a maior mudança. Se compararmos com o que acontecia no modelo de currículo organizado no *Projeto Escola de Período Integral* do município, entre os anos de 2008 e 2012, temos mudanças. Segundo o professor A:

[...] naquele momento, quando iniciamos os trabalhos aqui na escola, o currículo era organizado de uma forma que tanto a base comum quanto a diversificada aconteciam mutuamente: manhã ou tarde. Havia nossos subprojetos de atuação, que se diferenciavam um pouco das oficinas que organizamos agora. Nessas oficinas agora, elas trazem pros alunos uma ideia de que “só participo se quiser” e os subprojetos anteriores não davam essa possibilidade, pois tínhamos que montar equipes que estivessem envolvidos nesses subprojetos. Como eles aconteciam em horários distintos ou pela manhã, ou no almoço, ou após a saída, no término de período de estudos, sempre tínhamos alguma atividade de apoio curricular acontecendo. Esses momentos sempre foram importantes para servir de suporte às outras ações de aprendizagem previstas nas aulas do currículo “normal”.

Esse olhar sobre a importância dada pelos professores às atividades complementares, demonstra uma concepção dela de que se é pra se ter um tempo a

mais, que existam atividades que deem conta de contribuir para os processos de aprendizagem da grade curricular de base. Dessa forma, tanto os subprojetos desenvolvidos no período anterior à adesão ao *Mais Educação* quanto as oficinas curriculares (macrocampos) a partir de 2013 são ações compreendidas como relevantes e fundamentais para o preenchimento desse tempo ampliado nessas escolas.

Ao serem questionados sobre as formas pelas quais avaliam os alunos, os 5 professores deram respostas similares. As mais citadas por eles foram: observação, participação, prova em grupo, prova escrita, trabalhos e pesquisas. Nenhum professor afirmou não executar processos de avaliação das atividades aplicadas em sala de aula ou nas oficinas.

Podemos perceber que essas respostas têm relação direta com as diretrizes de avaliação estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação, que delimitou um mínimo de 3 tipos de avaliação a serem feitas pelo professor, para compor ao mensurar uma média a cada bimestre. De acordo com a orientação sobre esses mecanismos de avaliação utilizados, esses 3 instrumentos avaliativos devem contemplar médias contínuas de atividades em sala, de uma ou mais avaliações mensais e de prova bimestral em cada disciplina. A ideia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz compreender que há um estatuto político de poder que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve.

Nessa direção, podemos partir do pressuposto de que a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzido em prática pedagógica. Outro pressuposto é que a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorra por meio da relação pedagógica, que envolva intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos envolvidos. Na condição de avaliador desse processo, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos.

Nesse sentido, os professores das escolas de tempo integral de Barueri seguem normas e orientações que podem, por vezes, dificultar a maneira de estabelecer melhores alternativas e instituir um conjunto de instrumentos avaliativos mais ajustados às suas práticas pedagógicas. Sendo assim, o ideal seria que a avaliação fosse mais autônoma.

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica. (SORDI, 2001, p. 173)

Ao questionarmos se as atitudes dos alunos mudaram após a escola se tornar de tempo integral, houve um equilíbrio de interpretações. Os professores A, C e E acreditam que sim, que essa mudança alterou certos comportamentos dos discentes. Um dos professores cita que:

Na medida que temos esses alunos por mais tempo conosco no ambiente escolar, conseguimos apresentar mais exemplos de atitudes mais adequadas para convivência com as pessoas e com os espaços. Essa é quase que uma obviedade, se ficam mais devem se apropriar de comportamentos mais esperados pra ficarem aqui com os colegas e com os funcionários. E devem sair daqui prontos pra levarem esses exemplos pra outros lugares. (professor E)

Os professores B e D sinalizaram que acreditam que aluno é aluno em qualquer escola. Para eles, essa extensão do tempo de permanência não é um diferencial suficiente para melhorar disciplina e comportamento. Citam que, o que muda essa questão é a presença de intervenções e mediações das situações de conflito que corrijam os *comportamentos inadequados* aos combinados estabelecidos para a convivência harmoniosa.

Ao serem questionados se saem da sala para outros ambientes que possam favorecer a prática pedagógica e a inibição da indisciplina, todos responderam que sim, mas houve uma diferença expressiva quando foram perguntados sobre a periodicidade dessas saídas. Podemos perceber que os professores D e E, por serem professores de disciplinas da grade complementar, fazem essa saída com muita frequência e naturalidade, enquanto os demais apenas em momentos específicos de um determinado conteúdo que possibilite essa saída.

Sobre os projetos interdisciplinares que cada um tenha organizado, os professores comentaram ser mais comum que suas escolas de origem determinem

no início do ano letivo algumas ações que serão integradas e trabalhadas em determinadas disciplinas, que devem se dialogar para construção dessas propostas. Apenas o professor A comentou que procura sempre dialogar com os professores sobre a possibilidade de compartilhar conteúdos que possam ter conexões e relações para desenvolver atividades partilhadas. 3 professores afirmaram que já fazem oficinas curriculares e, conforme entendem, já perpassam pela questão interdisciplinar de outras áreas de conhecimento daquela em que eles atuam.

Quando a pergunta foi a de saídas e excursões com os alunos, todos comentaram das dificuldades para tais momentos. Os professores A, B, D e E enfatizaram da negativa por vezes por parte da Secretaria de Educação, que costuma justificar que só podem ser feitas saídas através de projetos entregues no início do ano letivo. Esses professores entendem que essa indicação é uma prática que a Secretaria exige para dificultar essas atividades. Segundo um desses professores:

[...] nem sempre temos certeza se vamos sair com os alunos pra algum lugar. Nem sempre dá pra prever no início do ano essas excursões ou saídas. Às vezes isso ocorre no decorrer do trabalho na escola. Acho complicado que exista tanta burocracia pra algo que se faz necessário numa escola de tempo integral. Eles reclamam de não saírem e nós sabemos que isso é necessário mesmo. (professor E)

A questão sobre a possível articulação estreita, de objetivos e práticas, entre os professores de currículo de núcleo comum e currículo complementar, gerou um impacto em todos os professores que participaram da pesquisa. Foi uma questão que apresentou rejeição de todos, em razão de afirmarem não terem momentos para essa reflexão. Quando justificaram suas respostas, comentaram que não tinham clareza de como articular o currículo, muito por conta de não terem recebido qualquer formação sobre essa finalidade ou orientação para que essas articulações ocorressem.

Articular objetivos? Não... Não me lembro se isso já ocorreu aqui. A demanda da nossa rotina é tão intensa que nem sei se daria. Vejo que até seria importante se desse, mas não consigo pensar nessa situação sem algum tipo de orientação específica. Sem contar que quando estamos juntos, geralmente no H.A.C., outras coisas são ditas e faladas. Também há os que reclamam de algumas coisas da rotina e isso toma um tempo grande da reunião. Talvez a Secretaria tenha que pensar em alguma forma pra que essa articulação ocorra. (professor A)

3.6 A concepção de educação integral nas escolas de Barueri

A última questão da pesquisa tratou do entendimento que cada professor construiu sobre educação integral, após estar trabalhando numa escola de tempo integral do município. Para tanto, a questão dispôs das seguintes alternativas a serem consideradas pelos professores: é uma educação de tempo integral, ou seja, das 07h às 16h; é uma educação que visa à formação integral do aluno (corpo e mente); é uma educação que integra a escola, a família e a comunidade; é uma educação que proporciona, além do ensino, proteção, alimentação, médico, roupas etc; é uma educação que envolve as habilidades: cognitiva, social e emocional.

Quando questionados sobre o conceito que mais se aproximava de suas percepções dessa escola e de sua finalidade, tivemos dos professores A, D e E a indicação de que a escola procura desenvolver uma formação que integra corpo e mente, de forma a alcançar a formação integral do aluno. Os mesmos professores A e E, juntamente com o professor B, acreditam que essa ampliação de jornada pode integrar escola, família e comunidade. Os professores A, C e D, responderam duas alternativas em comum e para eles, além de oferecer ensino, esses espaços possibilitam proteção, alimentação, médico, roupas, materiais e podem também ter uma maior exploração de atividades que desenvolvam habilidades da esfera cognitiva, social e emocional. Nenhum dos 5 professores acredita que estar nessa escola de tempo ampliado seja simplesmente estar num espaço onde se estende o tempo de permanência sem nenhuma finalidade maior.

Notamos com essas respostas que não há uma concepção única, por parte dos professores, sobre o que consideram ser educação integral. É notório também que esses professores que convivem com a rotina de uma escola de tempo integral ainda trazem consigo conflitos que geram descompasso sobre as finalidades a serem alcançadas pela escola e pelo processo de organização do trabalho numa jornada ampliada.

Paro (1988) evidencia o fato de que a ideia de formação integral no Brasil antecede a própria escola pública: tem origem nos internatos particulares criados para atender aos filhos das pessoas que neles procuravam preservar se *status quo*. Afirma ainda que, como resposta às reivindicações das classes populares por escolas, o governo implanta projetos de escolas de tempo integral, cuja motivação é a tentativa de amenizar os problemas sociais, além dos muros escolares, das

classes populares, ainda que estes problemas não tenham *natureza propriamente pedagógica*.

Projetos como o da escola pública de tempo integral, assim como outros ligados às políticas públicas na área social, têm-se constituído em ações paliativas que deixam intocado o problema principal – o da superexploração do trabalho capital – que, no caso brasileiro, e na América Latina em geral, tem sido responsável pelo surgimento dos bolsões de pobreza cada vez mais amplos. (...) é evidente que o problema é político e econômico, em última instância. (PARO, 1988, p.204)

As considerações apresentadas pelos professores de Barueri sobre suas concepções a respeito de educação integral estão relacionadas ao ideário de que a escola deva reparar as questões postas de desigualdade: econômica, cultural, social e educativa. Em várias passagens de suas respostas apresentam a construção do paradigma de proteção social, assunto já abordado no segundo capítulo desse trabalho. Acreditam na qualidade que possa ser obtida a partir das atividades oferecidas num tempo ampliado ofertado às famílias de baixa renda e inseridas, como citado por Paro (1988), em bolsões de pobreza.

Quando Paro observa, que mesmo antes da escola pública, já havia iniciativas de formação integral em outros âmbitos, contextualiza que com a crescente urbanização e industrialização na sociedade essas escolas, que antes traziam como ênfase corresponder aos anseios de uma classe dominante, que acabavam por segregar os membros de suas famílias, passa a optar por instituir um movimento inverso: segregar a dita *ameaça social* empregada pelos dominados. Com base no ideário liberal-cristão, a segregação dos dominados estimula a constituição de espaços como “reformatórios de menores e as entidades filantrópicas subvencionadas pelos órgãos oficiais”. (PARO, 1988, P.207). Além de separar essa população do corpo social, têm a função de reintegrá-las à sociedade.

O maior exemplo dessa segregação em São Paulo é a antiga FEBEM (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor, criada no ano de 1974). Essa fundação, muito criticada pela mídia e pelos diferentes organismos e instituições de proteção aos direitos humanos, representou o exemplo dessa lógica de contenção da *ameaça social*, abrigando adolescentes em espaços reduzidos, em regime fechado, nos mesmos moldes de uma prisão para adultos e com as suas mazelas. A FEBEM atingiu seu ápice de negação por parte da sociedade em meados dos anos 2000, quando se tornou constante a ocorrência de maus tratos, torturas e abusos

sofridos pelos adolescentes em seus complexos. A ausência de uma proposta educativa consistente também contribuiu para a falência de seu propósito. Assim, diante das críticas recebidas, o governador Geraldo Alckmin, que pleiteava as eleições de 2006 a presidência da República, optou pelo fechamento da Fundação, demarcando essa decisão com a demolição do Complexo do Tatuapé em 29/03/2006. Para substituir a FEBEM, o governo inaugurou, em 27/03/2006, as duas primeiras unidades da CASA (Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), que traziam como missão:

Aplicar em todo o Estado as diretrizes e as normas dispostas no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), promovendo estudos e planejando soluções direcionadas ao atendimento de adolescentes autores de atos infracionais, na faixa de 12 a 21 anos (...).

Paro (1988), ao analisar a função educativa dessas instituições assistências, afirma que:

Se as entidades assistenciais, por incapacidade de assumir o papel de instituições educativas, não conseguem “ressocializar” as crianças oriundas das classes dominadas e, por isso, viram-se impossibilitadas de “reintegrá-las” à sociedade, então cabe à escola de tempo integral, assumindo essas crianças, cumprir esse papel. (PARO, 1988, p.206-207)

Podemos pensar as afirmações de Paro no contexto de três situações observadas no desenvolvimento deste trabalho. Na primeira, o desejo do município de Barueri de iniciar um projeto de escolas com tempo ampliado, que em 2007 se legitima pelo resultado de uma pesquisa feita com os municípios, que expressaram seu desejo de ter escolas com maior jornada de estudos. A segunda situação é a constatação de que, tanto esses municípios quanto os professores pesquisados enfatizam um paradigma de proteção atrelado aos fins que essas escolas têm em seus espaços, dando a ela caráter de escola guardiã e escola que cuida, para que os pais trabalhadores possam sair em busca de se posicionar no mercado de trabalho. E a terceira situação, a de que a compreensão construída por parte dos professores que trabalham nessas escolas, deriva da ausência de concepções mais críticas sobre educação integral e formação integral. São fatores resultantes da maneira pela qual a Secretaria de Educação Municipal organizou a implementação de escolas de tempo integral no município de Barueri, pela centralização do poder,

exercido como instrumento de coerção e manipulação de interesses políticos sem reflexões ou compreensões dos processos aos quais se organizariam essas escolas de tempo integral.

Podemos, então, inferir que o projeto de escola de tempo integral do município de Barueri, reorganizado em 2013 com a adesão ao *Mais Educação*, serviu para ajustar essas escolas às políticas de organização de um programa que tem, em sua essência, um discurso oficial que advém de estados capitalistas democráticos, entendidos aqui como *formas institucionais de poder público*. O poder do Estado está condicionado a sua capacidade de criar condições para a preservação dos interesses globais do capital, visto que o Estado depende da acumulação que ele gera, caráter esse que necessita permanecer oculto à população. Assim:

o sistema de instituições políticas do Estado molda o universo dos eventos potencialmente realizáveis, de forma a que se cumpram as determinações funcionais deste e seja assegurada a continuidade de sua existência e a permanência de seu poder (LOPES, 2008, p.23)

Este autor afirma ainda que esses eventos selecionados pelo Estado vão ao encontro dos interesses do capital, reprimindo os contrários e preservando a falsa *neutralidade do aparelho estatal*, necessária à sua preservação. Sendo assim, o Estado não exerce apenas um papel simples de executor de ordens e interesses da classe dominante, ele reflete as lutas de classe existentes na sociedade e essas lutas têm reflexos nas políticas públicas dele emanadas.

As escolas de tempo integral do município de Barueri refletem essas questões dada a trajetória histórica na qual foram instituídas. O programa *Mais Educação* passa a ser um dos eventos selecionados pela Secretaria de Educação do município para consolidar as questões postas pela segregação das classes populares que buscam na escola de tempo integral ideais opostos aos pretendidos pelo Estado.

Eis a dupla função observada nessas escolas. A primeira, de coibir a ociosidade das crianças e adolescentes, para que não tenham como consequência o risco da marginalidade e da violência. A segunda, de acreditar que os processos educativos instituídos nessas escolas de jornada ampliada, possam com base em um currículo baseado em atividades pedagógicas de macrocampos, preparar futuros trabalhadores, por meio de instrução básica, de fortalecimento emocional e de ampliação de valores atitudinais.

Consoante com Paro (1988), percebemos nas falas dos entrevistados que a escola seria uma instituição salvadora, que protegeria as crianças da sociedade, da família e da rua, inibindo o possível contato da pobreza com a marginalidade como causa efeito.

A pobreza gera marginalidade e esta, por sua vez, traz consigo a violência. Esta ligação pobreza marginalidade, além de não ser verdadeira, é mistificadora da realidade e tende a influenciar de forma negativa a atitude da escola para com sua clientela, comprometendo o desempenho dos alunos. (PARO, 1988, p.23)

Essa concepção construída pelos professores das escolas de tempo integral de Barueri, de que sua principal finalidade está em reparar essas relações de pobreza e marginalidade, inibe discussões e reflexões sobre uma concepção de escola que atenda as reais necessidades dessas comunidades que recebem escolas com jornada ampliada. Sendo assim,

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experiência metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar. (COELHO, 2002, p.142)

Sabemos que não há um modelo ideal a ser adotado sobre educação integral em nosso país. Sabemos também que as experiências estabelecidas, ou que ainda estão em processo de implantação, nos trazem parâmetros e referenciais, alguns bons e outros ruins, mas que poderão balizar reflexões para a construção de uma escola de educação em tempo integral que atenda aos anseios da população.

Consideramos, até aqui, que a discussão acerca do que seja a educação em tempo integral e de como operacionalizá-la não está acabada, do contrário, está apenas no início. A promulgação do novo Plano Nacional de Educação, Lei 13.0005/14, que prevê 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, prestigiando para isso 9 estratégias de ação para serem desenvolvidas, traz para o campo prático dos sistemas de ensino o desafio de repensar suas próprias redes de

escolas de tempo integral e suas perspectivas de realinhamento, de preferência, em benefício das classes mais populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fechar as questões postas neste trabalho, que buscou elucidar a organização de uma rede de escolas de tempo integral no município de Barueri, Região Metropolitana da Grande São Paulo, que aderiu ao Programa *Mais Educação* em 2013, dialogamos com aspectos do contexto da implementação desta proposta de ampliação de jornada escolar naquele município, na busca de uma concepção de educação integral e com vistas a sua organização nas escolas.

Buscamos, então, responder aos objetivos específicos da pesquisa com as conclusões apresentadas neste trabalho, envolvendo reflexões acerca das possíveis mudanças (ou não) que ocorreram no trabalho pedagógico dos professores de escolas de tempo integral do município de Barueri, após a adesão ao programa *Mais Educação*.

Procuramos também desenvolver questões que nos colocassem à disposição o esclarecimento sobre as concepções de educação integral existentes junto aos professores e das concepções apreendidas por eles na rede municipal de Barueri, no tocante às suas vivências na rotina dessas escolas. Buscamos compreender as políticas de orientação para a organização de suas aulas e de seus projetos e oficinas curriculares.

Apresentamos o programa *Mais Educação* e analisamos como ele define a maneira como os sistemas de ensino devem se organizar e organizar suas redes de ensino, para estruturar escolas de tempo integral. Percebemos que o *Mais Educação* tem uma relação como pacto federativo dos entes federados (União, estados e municípios), que sustenta que o programa deve se propor como intercultural, intersetorial, interministerial e intergovernamental. Nesse sentido, estabelece mais um elemento nessa relação: um *ente local*, que é a própria escola, que se representa através de uma Unidade Executora (UEX), sem fins lucrativos, que tem relação direta com o governo federal, do ponto de vista do financiamento, execução e prestação de contas do Programa.

O *Mais Educação* surge em um contexto caracterizado pela defesa da ampliação de jornada escolar. E como vimos nos capítulos apresentados neste trabalho, em especial no segundo capítulo, surge ancorado na doutrina de proteção integral, por meio do paradigma instituído de que a qualidade de desempenho escolar é obtida a partir da ampliação de jornada escolar, e de que essa perspectiva de proteção social é um desejo comum entre as famílias da classe trabalhadora, que

vislumbram na escola espaço de reparação das desigualdades os quais seus filhos foram expostos e estão sujeitos. Nesse sentido, percebemos que deixar os filhos da pobreza mais tempo na escola é algo propagado como possibilidade de mais educação e menos violência. Contudo, por trás dessa intenção verificamos uma dupla utilização da escola proposta pelo *Mais Educação*, citada no terceiro capítulo deste trabalho, relacionada à contenção e disciplinamento da pobreza e de uma educação compensatória.

No que se refere à concepção de educação integral do programa, percebemos forte influência do pragmatismo liberal, tendência marcante no movimento escolanovista, com início a partir da década de 1920. Esse movimento, como observado no segundo capítulo, foi concebido para destituir a visão da escola tradicional da antiga República e dar ênfase no processo de ensino/aprendizagem do intelecto para o lógico, tendo como seu principal lema o aprender a aprender. O *Mais Educação* passa então a ressignificar as concepções liberais, pela composição de novas categorias de organização. Um encontro, apontado por Duarte (2001), Saviani (2011) e Freitas (2012), entre um neoescolanovismo e um neotecnismo, com ideário neoliberal, em uma perspectiva pós-moderna.

No tocante às escolas de tempo integral de Barueri, essa ressignificação se apresenta na maneira pela qual a própria Secretaria de Educação organiza, de forma contraditória, uma proposta de ampliação de jornada pautada num programa que se autodenomina obra aberta, mas que traz para suas bases curriculares uma visão neoconservadora de trabalho pedagógico, de forma a preparar o aluno para o campo ideológico fragmentado com os eventos da realidade. De acordo com Apple (2006), essa fragmentação parcial provoca um movimento de organização dos diferentes, incapazes de articular lutas comuns, gerando um social-conformismo.

Dessa forma, o que se observa é a presença conservadora do caráter de proteção que não permite a superação da visão de que a escola é guardiã e cuidadora. Dessa forma, o que norteia o debate central em que se situam a educação integral e a educação em tempo integral é a concepção equivocada de que tempo a mais equivale à amplitude das fazeres a mais, sem a preocupação a respeito dos processos de formação mais pertinentes nesse tempo ampliado.

Com relação aos professores da rede municipal de Barueri, podemos concluir que há a necessidade de que os espaços de formação e informação sejam ampliados. Essa é uma indicação que se apresentou em todas as questões

relacionadas à organização do trabalho pedagógico das escolas e da participação mais efetiva nos processos de construção coletiva dos documentos norteadores das escolas de tempo integral de Barueri.

Observamos que, embora o *Mais Educação* indique possibilidades de se estabelecer parcerias com outros ambientes, pois o programa prestigia a gestão intersetorial, o trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral de Barueri está vinculado exclusivamente aos espaços educativos de cada escola, o que corrompe as diretrizes do programa, que apoia a busca de parcerias e a ampliação de possibilidades de interação com diferentes espaços. Algebaile (2009) chama esse princípio de *ampliação para menos*, visto que a expansão educativa dessas escolas não ultrapassa seus muros escolares e fica restrita aos poucos espaços internos desses prédios, muitas vezes despreparados para certas práticas a serem desenvolvidas.

Ao concluirmos nosso trabalho podemos obter como resposta direta ao nosso problema de pesquisa que as mudanças esperadas por parte dos professores no trabalho pedagógico, nas escolas de tempo integral de Barueri, com a adesão ao programa *Mais Educação*, não ocorreram em sua plenitude.

As causas para tal fato se apresentam na ausência de compreensão sobre educação integral com foco na formação, pela falta de condições para se refletir sobre as concepções ideológicas de uma transformação social, alicerçada no acesso ao conhecimento, como instrumento de equiparação de igualdade nos diferentes níveis sociais e na frágil organização do trabalho pedagógico com base no acesso ao conhecimento socialmente e historicamente produzido pela humanidade.

Essas ocorrências, na experiência do *Mais Educação* das escolas de tempo integral de Barueri, nos mostra uma fotografia já conhecida em outras experiências evidenciadas no Brasil que trataram a ampliação do tempo de permanência na escola como um projeto de ambientes, que desenvolveram seu trabalho pedagógico do mesmo em mais tempo.

No entanto, não podemos desconsiderar as afirmações apresentadas pelos professores com relação à possibilidade de se ofertar novas atividades/experiências para seus estudantes e comunidade. Nem a percepção desses, de uma tentativa eminente da escola de oferecer nesse, tempo ampliado, exemplos sobre melhores atitudes, valores, ética e convivência.

Finalizando, caberá à rede municipal de educação em Barueri, o desafio de instituir a compreensão de que o *Mais Educação* deverá prezar por um projeto de escola de tempo ampliado, que desenvolva a formação de múltiplas dimensões da formação humana, no sentido de garantia da emancipação e da liberdade assim, destitui a lógica construída atualmente de mera *ocupação* e *contenção* de crianças e adolescentes em escolas de tempo ampliado, em que esses espaços deixam de ser de formação e passam a ser apenas espaços de proteção, de guarda e de reparação da exclusão sofrida pela classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAIL, Eveline Bertino. Escola pública e pobreza no Brasil – Ampliação para menos. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, FAPERJ, 2009.
- APPLE, M. Ideologia e Currículo. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 3 ed., 2006.
- ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes 2000.
- _____. (Org.) Da escola carente à escola possível. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Educação Popular, nº 8).
- AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 70, 1960.
- BARCELONA. Carta das Cidades Educadoras. Declaração de Barcelona, 1990.
- BARUERI. *Projeto Escola de Período Integral*. Projeto piloto de implantação de escolas de tempo integral. SME: Barueri, 2007.
- _____. Portaria Secretaria de Educação nº 56. SME: Barueri, 2014.
- _____. Portaria Secretaria de Educação nº 57. SME: Barueri, 2014.
- _____. Portaria Secretaria de Educação nº 41. SME: Barueri, 2014.
- BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), Maio, nº 65, ano VII (pp. 42-44), 2012.
- BRASIL. Decreto nº7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, Brasília, 1990.
- _____. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – resultados e metas atualizadas em setembro/08. MEC/INEP: Brasília, 2008b.
- _____. Lei De Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº9.394 de 20/06/1996, Brasília, 1996.
- _____. Caderno Bairro Escola. MEC/ UNICEF/ PBH/ PNI/ AE: Brasília, 2007g.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1998^a.
- _____. Plano Nacional de Educação. Lei nº10.172, de 09/01/2001, Brasília, 2001.
- _____. Plano Nacional de Educação. Lei nº13.005, de 25/06/2014, Brasília, 2014.
- _____. Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007, Brasília, 2007a.

- _____. Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação. Decreto 6094 de 24/04/2007. Brasília, 2007b.
- _____. Lei do FUNDEB. Lei nº11.494, de 20/06/2007, Brasília, 2007c.
- _____. Decreto 6253, de 13 de novembro de 2007 – Regulamenta a Lei do FUNDEB. Brasília, 2007d.
- _____. Edital nº 1 SECAD/MEC, de 16/04/2008. MEC/FNDE: Brasília, 2008c.
- _____. Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. MEC/SECAD: Brasília, 2009d.
- _____. Resolução n. 43 de outubro de 2008 – referente ao PDDE Educação Integral. FNDE: Brasília, 2008a.
- BRASIL. Resolução n. 20 de 6 de maio de 2011 – dispõe sobre a destinação de recursos para assegurar a educação integral de 7 horas diárias. MEC/FNDE: Brasília 2011b.
- _____. Resumo Técnico – Censo Escolar da educação Básica 2010. MEC/INEP: Brasília, 2011a.
- _____. Plano De Desenvolvimento da Educação (PDE). MEC: Brasília, 2007f.
- _____. Programa Mais Educação – Educação Integral. MEC/SECAD: Brasília – DF, 2008d.
- _____. Programa Mais Educação – Educação Integral. MEC/SECAD: Brasília – DF, 2008e.
- _____. Programa Mais Educação – Salto para o Futuro. MEC/SECAD: Brasília, ano XVIII, boletim 13, 2008f.
- _____. Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Município. MEC/SECAD: Brasília, 2008g.
- _____. Programa Mais Educação – Educação Integral: texto de referência para o debate nacional. MEC/SECAD: Brasília, 2009c.
- _____. Avaliação da rede de educação para a diversidade – Texto referencial para processos avaliativos no âmbito da rede de educação para a diversidade. MEC/SECAD: Brasília, 2009a.
- _____. Manual da Rede de Educação Para a Diversidade. MEC/SECAD: Brasília – DF, 2010d.
- BRIZOLA, Leonel. In: RIBEIRO, Darcy. Prefácio. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. Página 7.

- CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Avaliação e processo de ensino aprendizagem. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.
- CAMPOS, G. W. de S. Um método para análise e cogestão de coletivos. São Paulo: HUCITEC, 2000.
- CARVALHO, Celso. RUSSO, Miguel H. Série-Estudos. Periódico do Programa de Pós Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012.
- CASTRO, Adriana de. LOPES, Roseli Esquerdo. A Escola de Tempo Integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.
- CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. da C. (org.). *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002. p.93-111.
- _____. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n.81, p.247-270, dez. 2002a.
- _____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.1015-1035, out. 2007.
- CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2008.
- CHAVES, M. W. Educação Integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M. C; CAVALIERE, A. M. V. (orgs). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Vozes: Petrópolis, RJ, 2002.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor em tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: Cavalieri, Ana Maria Villela; Coelho, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.) *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. P. 133-146.
- COELHO, L. M. C. da C (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
- COSTA, M. A. Comparação das estimativas do custo/aluno em dois CIEPs e duas escolas convencionais no município do Rio de Janeiro. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.40, p.486-501, 1991.
- COSTA, Nilce Rosa da. *Educação de Tempo Integral do Campo: novos tempos e significados*. Dissertação de Mestrado da Universidade Católica de Brasília, 2011.
- CUNHA, L. A.(1995). *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo, Cortez.

- DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Avaliação escolar. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.
- DAHER, Marília de Dirceu Cachapuz. Práticas Pedagógicas na Escola de Tempo Integral: Um estudo na visão de alunos e professoras. 2004. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- DELORS, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez/Brasília, MEC/UNESCO, 2006.
- DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.
- DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. *Revista da FAEEBA*. Salvador, n.13, jan./jun. 2000, p.151-160.
- DUARTE, N.A. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2001.
- FARIA, T. C. F. Reflexões sobre a implantação do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino de Natal, RN. In: Quipus: Revista Científica das Escolas de Comunicação e Artes e Educação, UnP. Natal: Edunp, Ano 1, n. 1, dez. 2011 / maio 2012.
- FERREIRA, Cassia Maria Pereira dos Santos. Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2007.
- FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n.79, p.257-272, ago. 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: Revista Educação e Sociedade. Vol.33 nº 119. Campinas, Apr./June, 2012.
- GALLO, Silvio. Educação anarquista: um paradigma para hoje. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.
- GATTI, Bernadete Angelina. A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GHIRALDELLI JR, P. O MEC quer reinventar a Escola Nova. In: <http://ghiraldelli.worpress.com/2009/05/05/mec-quer-reinventar-a-escola-nova/>, acesso em 2014.

GODOY, Manoel Pereira de. Contribuição á História Natural e Geral de Pirassununga (280 milhões de anos a.C. até 1766-1974 A.D.). v.1, Pirassununga, SP: Imprensa Oficial, 1974.

GOMES, Candido Alberto. Darcy Ribeiro. Coleção educadores. Recife; Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. 2010.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. V.2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. IBGE Cidades. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home>, acesso em 10/03/2016.

JUNQUEIRA, L. A. P. A Gestão Intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor: In: Revista Saúde e Sociedade, v. 13, nº 1, p.25-36, jan/abr., 2004.

KRAMER, S. CIACs: falácia, equívocos e tentações. Educação & Sociedade, Campinas, n.40, p.461-474, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 5^a ed. São Paulo: Loyola, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 11 ed. São Paulo. Cortez, 2009.

LOBO JR, D. CIEPs: a impotência de um desejo pedagógico. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 1988.

LOPES GOMES, A. A educação integral e a implantação do Projeto Escola Pública Integrada. Dissertação de Mestrado/ Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2008.

MACHADO, Flora Prata. Escola de horário integral: dia-a-dia concretizando utopias. In: Cavalieri, Ana Maria Villela; Coelho, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.) Educação Brasileira e(m) Tempo Integral. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. P.211-227.

MANACORDA, Mário A. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, Mario A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História da Escola em São Paulo e no Brasil. São Paulo. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Fernand Braudel, 2005.

- MARY STELA FERREIRA CHUEIRI . Artigo submetido à apreciação da Associação Brasileira de Avaliação Educacional – Abave. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.
- MAURÍCIO, L. V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.27, p.40-56, set/dez. 2004.
- MEC/SECAD. Manual PDDE 2009 Escola Integral. Brasília – DF, 2009e.
- MEIRIEU, P. Prefácio. In: HADJI, Charles. A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Tradução: Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. Portugal: Porto editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- MENEZES, Janaína. Educação em Tempo Integral: direito e financiamento. In: *Educar e*, Revista. Curitiba. N. 454, jul/set, 2012.
- MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.114, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf>. Acesso em: 25 mar 2016.
- MIGNOT, Ana Chrystina V. Resgatando a memória dos CIEPs, Rio de Janeiro, 1986. mimeo.
- _____. CIEP: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação? Em *Aberto*, Brasília, v.8, n.44, p.45-63, 1989.
- MINAYO, Maria Cecilia de Souza. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MOLL, Jaqueline. PGM 1 – Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? In: *Salto para o Futuro – Educação Integral*. Ano XVII, boletim 13, agosto de 2008.
- MOREIRA, Flávia Moraes Guimarães. Os Significados Atribuídos ao Projeto Escola Integrada da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Pela Juventude do 3 Ciclo do Ensino Fundamental. Universidade Federal de Minas Gerais/Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012.
- NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral*. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 1991. P.259-291. Tomo III, livro 3.
- NOSELLA, Paolo. Educação e Cidadania em Antonio Gramsci. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1988. P.81-94.

NOSELLA, Paolo; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros. Campinas: HISTEDBR – FE/UNICAMP, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado. In: Revista Brasileira de Educação, vol. 16, n. 47, maio-ago, 2011.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004.

PARO, V. H. et al. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. Rio de Janeiro: Cortez, 1988. 232p.

PARO, Vitor Henrique. Reprodução escolar: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. Coleção questões da nossa época. 2.ed, São Paulo: Cortez, 2010.

PINHEIRO, F. Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RAMOS, Inês Odorozzi. Escola Pública Integrada: uma proposta sob análise. Dissertação de Mestrado/ Universidade do Vale do Itajaí, 2011.

RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs, Rio de Janeiro, Bloch, 1986.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.137- 160, abr. 2009.

RIO DE JANEIRO (Estado). PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO, Falas ao Professor, Rio de Janeiro, 1985.

SANTOS, Thiago Luiz Alves dos. Inovações e Desafios do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu/RJ. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Centro de Filosofias e Ciências Humanas. Rio de Janeiro, 2010.

SÃO PAULO(Estado). Secretaria de Estado da Educação. Consulta ao Mapa dinâmico. Disponível em <http://drhunet.edunet.sp.gov.br/portalnet>. Acesso em 11/03/2016.

SARMENTO (org.), Diva Chaves. Educação e Qualidade: Sistemas educacionais em construção. Juiz de Fora/MG: Ed. UFJF, 2012.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2008.

_____. O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. In Educação e sociedade. Campinas – SP: vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Carla Regina. Políticas Públicas, Educação, Juventude e Violência nas Escolas: Quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos? 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humans, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. SILVA, Katharine Ninive Pinto. Educação Integral no Brasil de hoje. 1.ed, Curitiba, PR: CRV, 2012.

SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). Temas e textos em metodologia do Ensino Superior. Campinas, SP: Papirus, 2001.

TEIXEIRA. A. S. Aspectos americanos de educação. [Salvador]: Diretoria Geral de Instrução, 1928a. (Relatório de viagem na América do Norte).

_____. Aspectos americanos de educação. [Salvador]: Diretoria Geral de Instrução, 1928a. (Relatório de viagem na América do Norte).

_____. Relatório: quatriênio de 1924 a 1928. Salvador: Diretoria Geral da Instrução Pública, 1928b. (Relatório Administrativo)

_____. O sistema escolar do Rio de Janeiro, D.F. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da Diretoria Geral de Instrução Pública, 1932. (Relatório Administrativo)

_____. Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Guanabara, 1934.

_____. Educação pública: administração e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Instituição Pública, 1935. (Relatório Administrativo)

_____. Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948. Salvador, 1949. (Relatório Administrativo)

- _____. (1961). Plano de Construções Escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 35 (81): 195:199, jan./mar.
- _____. (1962). Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 38 (87): 21-33, jul./set.
- _____. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.
- _____. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
- _____. *Educação é um direito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- _____. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

ANEXOS

- Anexo 1.....Página de apresentação de escolas de tempo integral
- Anexo 2.....Projeto Escola de Período Integral – Barueri 2007
- Anexo 3.....Grade Curricular das Escolas de Tempo Integral de Barueri após a adesão ao *Mais Educação* - 2013
- Anexo 4.....Portaria Secretaria de Educação nº 56/2014 – Barueri/SP
- Anexo 5.....Portaria Secretaria de Educação nº 57/2014 – Barueri/SP
- Anexo 6.....Avaliação do Desempenho Docente Para Atuação Nas Escolas de Período Integral/2015 – Barueri/SP
- Anexo 7.....Questionário de Pesquisa do Professor – Modelo
- Anexo 8.....Dados pessoais do entrevistado
- Anexo 9.....Tabulação das entrevistas feitas com os professores entrevistados

ANEXO 1.....Página de apresentação de escolas de tempo integral
- www.barueri.sp.gov.br

A SECRETARIA

A Secretaria de Educação é responsável pela manutenção da qualidade de ensino na rede pública municipal em Barueri. Por ela passam as diretrizes educacionais que as suas escolas praticam diariamente com os alunos, de acordo com as legislações estadual e federal em Educação. Assim, além de coordenar o planejamento educacional nas escolas, também trabalha na constante qualificação de professores e demais servidores, atualizando e agregando mais conhecimento aos profissionais da Educação.

COMPETÊNCIAS:

À Secretaria de Educação compete coordenar a política municipal de educação, de acordo com as diretrizes estabelecidas nas legislações municipal, estadual e federal; promover a democratização da gestão escolar, por meio da participação da comunidade no processo; coordenar, supervisionar, orientar e executar os serviços relacionados com a manutenção da educação infantil; coordenar, supervisionar, orientar e executar os serviços relacionados com a manutenção do ensino fundamental e médio; definir, elaborar, coordenar e viabilizar a implantação de programas, projetos e atividades voltadas ao desenvolvimento do ensino; estabelecer formas de acompanhamento e avaliação do processo educacional municipal; promover a orientação técnico-pedagógica do pessoal docente e especialista, necessários à eficiência das ações educacionais e à melhoria da qualidade do ensino.



- OBS IMPORTANTE: NENHUMA DELIBERAÇÃO, PARECER, INDICAÇÃO OU PORTARIA FORAM ENCONTRADAS SOBRE AS ESCOLAS INTEGRAIS DE BARUERI NO SITE OFICIAL DA EDUCAÇÃO.... APENAS OS NOMES DAS ESCOLAS**

EMEF Egídio Costa - Prof. R. Ponte de Pedras-60 Jardim Califórnia
EMEF Ezio Berzaghi Av.Henrique Gonçalves Baptista-1101 Jardim Belval
EMEF Nestor de Camargo -Pref. R. Abelardo Luz, 86 Jardim Mutinga
EMEF Taro Mizutori - Prof. R. Tailândia, 20 Vila São Luiz (Valparaíso)

Deliberações - Educação - Nº 001/2007 - aprovado em 26/12/2007

Assunto: Organiza o Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino, para o ano letivo de 2008.

Interessado: Sistema Municipal de Ensino.

Relator: Vilma Maria Costa Machado de Campos.

Organiza o Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino, para o ano letivo de 2008.

ANEXO 2.....Projeto Escola de Período Integral – Barueri 2007



**Secretaria de
EDUCAÇÃO**

PREFEITURA

MUNICIPAL

DE BARUERI

ESTADO DE SÃO PAULO

Escola

Período

Integral

SUMÁRIO

1. Quadro Curricular.....	03
2. Introdução.....	05
3. Justificativa.....	06
4. Proposta Pedagógica.....	07
5. Diretrizes Gerais das Atividades Complementares.....	10
6. Organização e Perfil do Corpo Docente na Escola de Período Integral.....	16
7. Avaliação.....	18
8. Bibliografia.....	24

I – QUADRO CURRICULAR

Quadro Curricular 2008

EMEF:			CODIGO CIE:			CEP:	
ENDERECO:			BAIRRO:				
E-MAIL:							
CURSO:			ANO:			TURNO:	

1800 HORAS/ ANO

40 SEMANAS COM 40 HORAS/AULA DE 50'

200 dias letivos com 09 horas diárias de permanência do aluno na escola

Número de Classes

ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA DE PERÍODO INTEGRAL

ENSINO FUNDAMENTAL – 6^a A 8^a SÉRIE

Turno/ Horário	Componentes Curriculares			6 ^a	7 ^a	8 ^a
Manhã 8hs às 11:50 hs Recreio: 30 min. Almoço: 11:50hs às 13:10hs Tarde 13:10hs às 17 hs Recreio: 30 min.	Currículo Básico Currículo Complementar	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Língua Portuguesa	6	6	6
			Matemática	6	6	6
			Ciências Naturais	3	3	3
			História	2	2	2
			Geografia	2	2	2
		Atividades Extra- curriculares	Artes(Atividades Artísticas)	2	2	2
			Educação Física (Atividades Esportivas)	2	2	2
			Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	2	2
			Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	2	2	2
			Atividades de Informática	2	2	2
			Atividades Musicais	2	2	2
			Atividades de Expressão Corporal	2	2	2
			Educação para a Reflexão	2	2	2
			Orientação de Estudos	5	5	5
			TOTAL	40	40	40

Ensino Religioso	Deliberação CME 05/2001	1
	Pela homologação	HOMOLOGO
_____ Diretor (a)	_____ Supervisor (a)	Celso Furlan Secretário de Educação
* Artigo 26 - Lei federal Nº 9394/96 LDB		

II - INTRODUÇÃO

As discussões e reflexões sobre a educação integral ou; a educação em tempo integral/ampliado e, a educação integral em tempo integral/ampliado, tem sido, amplamente debatidas nas “mesas” de intenções de qualidade em educação em nosso país. Essas discussões estão em especial destaque no contexto nacional, provocando novas tendências de estudos e temáticas relacionadas ao assunto.

Num passado não muito distante, Anísio Teixeira já estabelecia em seus estudos sobre qualidade na educação, que a mesma só ocorreria se pautada no ideal de educação integral em tempo integral, vislumbrando o direito fundante da cidadania, apoiada na ideia de promover uma maior justiça social como estrela de Nação com Identidade.

Foi nesse sentido, que sua proposta de criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), colocou em destaque esta concepção que, por consequência, tornou-se referência para a implantação dos Centros de Atenção Integral à Criança(CAICs), em todo país.

Nossa Constituição – 1988 – já deixa claro a intenção da construção de uma qualidade de educação que transforme cada Ser em cidadão pleno de Autonomia, Cidadania e Potencialidade e, o ordenamento jurídico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, determina que o princípio da educação nacional se dá com o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º)-, reitera o princípio do direito à educação integral disposto na Carta de 1988.

Ainda na LDB, se prevê “a critério dos estabelecimentos de ensino”, a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regimento de tempo integral (art. 34, § 2º e art. 87 §5º).

A homologação deste documento base (preliminar), prestigia os ideias de escola integral referendados por nossa legislação e pelos apontamentos de autores e pensadores sobre essa modalidade de ensino.

III - JUSTIFICATIVA

A atual administração do prefeito Rubens Furlan, atendendo ao anseio da sociedade que clama por um trabalho cuja interface educação - proteção social, urge nos dias atuais e na sociedade como um todo, não mediu esforços para que a escola em período integral fosse implantada na cidade de Barueri.

Considerando:

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 que há mais dez anos vem apregoando a implantação do período integral nos sistemas de ensino conforme segue no: “Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

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

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

TÍTULO IX

Das Disposições Transitórias

§ 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;”

- a Lei Federal nº 10172/01, que aprovou o Plano Nacional de Educação;
- a Lei Municipal nº 1476/04 que aprovou o Plano Municipal de Educação, enfim, todas as legislações citadas estão orientando para o aumento progressivo da jornada escolar em regime de tempo integral com atividades extracurriculares.

Desta forma, determinou para o ano de 2008 o início da primeira escola em período integral no município de Barueri, destinada a alunos de 6ª série, 7ª série e 8ª série, objetivando o desenvolvimento integral do aluno, inclusive alocando recursos para esse fim, dentro dos programas já desenvolvidos.

A proposta tem por objetivo proporcionar formação completa ao aluno, uma vez que, com maior tempo de permanência no ambiente escolar e com desenvolvimento de atividades múltiplas, curriculares e extracurriculares, o aluno contará com um melhor aproveitamento na sua formação intelectual e pessoal.

Assim, além de contribuir para a melhor formação intelectual e pessoal, a proposta irá retirar a ociosidade e as suas consequências nefastas.

O tempo integral propicia, igualmente, reflexões sobre o confronto dos contextos da escola e da família, na formação do jovem e na sua identidade como cidadão:

Supre o entorno cultural, normalmente precário, - pais com baixa escolaridade, pouco incentivo à leitura, poucos recursos para aplicar em cultura, etc. - que tem se mostrado como uma das razões para o baixo desempenho dos alunos de classes menos privilegiadas. O ambiente de estudos, os círculos de leitura, trabalhos de teatro, música, desportos; a presença permanente dos professores; a biblioteca e a videoteca; o local e as condições para estudar e pesquisar com mais profundidade as matérias, são o diferencial básico, das escolas de tempo integral.

O tempo integral, condição do aluno, passa a ser também, fator inerente ao trabalho do professor. O tempo integral é inerente à condição de professor dos Centros de Ensino Experimental, seja na pedagogia do pátio, na atenção permanente, no exemplo à mesa, na orientação dos estudos, na prática dos esportes. Enfim, no permanente acompanhamento.

IV – PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ESCOLA DE PERÍODO INTEGRAL

“Hoje, o grande desafio no cotidiano da sala de aula é saber propor tarefas significativas, desafiadoras e realizáveis. Tarefas cuja superação dos obstáculos implicam aprendizagem diferenciada e avaliação formativa.

Tarefas que requerem observação, regulação e que desenvolvem sentimento de domínio e participação.

Tarefas compartilhadas, coletivas e ao mesmo tempo singulares e diversificadas. Tarefas que colocam situações-problema, cuja execução exalam sabor e saber. Tarefas que valem a pena”

A organização curricular da Escola de Tempo Integral irá manter o desenvolvimento do currículo básico do ensino fundamental, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos, inovadores de modo a revestir-lo de uma singularidade que oferecerá novas oportunidades de aprendizagem e se constituirá em uma escola com projeto pedagógico articulado e coerente.

Nesse contexto, objetivamos não só ampliar a jornada escolar diária, mas também conquistar ganhos e avanços no que diz a respeito ao processo ensino-aprendizagem, visando uma educação com qualidade.

A proposta pedagógica prevê uma organização curricular constituída de:

- **Curriculum Básico**

- Componentes curriculares da base nacional comum: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Educação Física.
- Com o objetivo de promover uma formação sólida nos fundamentos de cada um dos campos disciplinares.

- **Curriculum Complementar**

- Atividades diversas tais como: Teatro, Dança, Música, Informática, Língua Estrangeira (Inglês/Espanhol), Orientação de Estudo, Educação para Reflexão e Atividades Esportivas (Expressão Corporal).
- Com o objetivo de oferecer diversidade curricular e ampliação das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento sócio-cultural.

Quadro Curricular

Carga horária baseada em horas /aula

8 aulas x 50 minutos = 400 minutos por dia.

400': 60= 6,66

CAFÉ + RECREIO + ALMOÇO+ LANCHE DA TARDE

Carga horária considerando a permanência do aluno na escola

8:00 ÀS 17:00 HS - 9h/ relógio

40h/ relógio por semana x 40 semanas

1600 h/ relógio por ano

<i>Café</i>	07:30	07:50
1^a Aula	08:00	08:50
2^a Aula	08:50	09:40
Recreio	09:40	10:10
3^a Aula	10:10	11:00
4^a Aula	11:00	11:50
Almoço	12:00	13:00
5^a Aula	13:10	14:00
6^a Aula	14:00	14:50
Recreio	14:50	15:20
7^a Aula	15:20	16:10
8^a Aula	16:10	17:00

Aulas de 100 minutos (02) desenvolvidas em Salas Ambientes

Grade Curricular

Básico

Complementar

- *Língua Portuguesa*
- *Matemática*
- *História*
- *Geografia*
- *Ciências*
- *Artes*
- *Educação Física*

- *Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol)*
- *Atividades de Informática*
- *Atividades Musicais*
- *Atividades de Expressão Corporal*
- *Educação para Reflexão*
- *Orientação de Estudos*

V – DIRETRIZES GERAIS DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Línguas Estrangeiras: Inglês e Espanhol

Justificativa: O envolvimento do educando no uso de uma língua estrangeira, amplia a sua autopercepção como ser humano e cidadão, aprende sobre um mundo globalizado, marcado por valores e culturas diferentes. O processo deve viabilizar a exposição dos alunos à língua estrangeira, primordialmente no aspecto oral e depois com a língua escrita, intensificando e sistematizando o uso da língua até a prática de produção de texto.

Objetivos: A aprendizagem de uma nova língua deve permitir que o aluno possa fazer uso dela, seja para **ler**, **escrever** ou **falar**, facilitando o acesso à sociedade da informação pelo desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Metodologia: O ensino da língua inglesa/espanhola deve ser desenvolvido por meio de experiências de contato com a língua, em situações de comunicação, sempre vinculada a contextos reais, com assuntos e temas relacionados com o interesse dos alunos do ensino fundamental.

As atividades orais e escritas devem favorecer o domínio efetivo das funções comunicativas, priorizando:

1º Comunicação oral

2º Repertório vocabular

3º Estrutura da língua

4º Comunicação escrita

Atividades de Informática

Justificativa: A inclusão desse campo voltado para o tecnológico, deve-se aos novos desafios do mundo, com a quebra de barreiras culturais e econômicas, que intensifica a necessidade da informação e comunicação rápida. A tecnologia tornou-se vital para se ter acesso ou não informação, interagir ou não usando meios digitais e isso pressupõe que o distanciamento do aluno com esses meios pode constituir um elemento de discriminação. Portanto, necessita-se ofertar uma educação que se utilize dos meios tecnológicos para o desenvolvimento da competência de resolver problemas do cotidiano, utilizando-se das novas tecnologias.

Objetivos: Possibilitar que o aluno seja capaz de utilizar as tecnologias da informação e comunicação de forma adequada à realização de suas ações como estudante e cidadão.

Compreender o funcionamento do computador e utilizar os recursos: internet (chats, correio eletrônico, sites de pesquisa, blogs) softwares, programas, apresentação em multimídia, recursos de voz e transportadores de arquivos: disquete, CD e pen-drive. Desenvolver hábitos e métodos de pesquisa, apresentação, obtenção de informações com a utilização da informática.

Entende-se também por atividades de informática, a utilização de: impressora, videocassete, DVD, câmera de vídeo, projetor de multimídia, televisor, CD, máquina fotográfica digital, enfim tudo que esteja relacionado as novas tecnologias.

Metodologia: O uso da informática está previsto no desenvolvimento de **projetos** que possam estimular um trabalho interdisciplinar. O conhecimento técnico dos recursos da informática deverão estar disponíveis para o aluno interagir e trabalhar o conhecimento, portanto, construindo, refletindo e articulando os conteúdos.

Nesta visão de projetos, as possibilidades de trabalho com a tecnologia como aliada são inúmeras: atividades de leitura e escrita, jornais, murais, painéis, seminários, sites, blogs, fotolog, produção de vídeos, filmagens, promoção de fóruns, chats, comunidades virtuais, pesquisa na internet, apresentações multimídia, desenhos, montagens...

Educação para Reflexão

Justificativa: Desenvolver um espírito reflexivo e crítico nos educandos, a partir de atitudes que contemplem a diversidade, o diálogo, o respeito mútuo, os valores e a ética, estabelecendo assim, o principal eixo de trabalho desse componente curricular.

Objetivos: Promover a reflexão articulada e sistematizada para proporcionar questionamentos e relações a respeito de si mesmo, dos outros e do mundo. Valorizar o aluno e o universo, identificar problematizações, estimular a oralidade e a questão de opinião crítica.

Metodologia: Através da capacidade de indagar, problematizar e solucionar através de projetos com temas próprios para faixa etária.

Atividades de visão abrangente e integral que facilitem a interdisciplinaridade e a

construção de reflexão crítica. Propor um trabalho instigante que estimulem autonomia do estudante e conhecimentos úteis à sua existência pessoal e cidadã.

Orientação de Estudos

Justificativa: A inclusão de orientação de estudos significa proporcionar um espaço para os alunos apreenderem estratégias e procedimentos que possibilitem a criação de hábitos de estudo. A escola exige dos alunos com frequência, que eles pesquisem e entreguem trabalhos escolares, mas não os habilitam para tal, o que acarreta um baixo índice de qualidade nos trabalhos escolares. Manifesta-se então, a necessidade de proporcionar meios e ferramentas que orientem os alunos na prática dos estudos e pesquisa.

Objetivos: O aluno deverá ter domínio das técnicas, dos métodos, das estratégias, dos procedimentos que de forma sistematizada e disciplinada possibilitem a realização dos deveres escolares (tarefas, trabalhos, pesquisas...)

Nessa perspectiva, o aluno deverá adquirir práticas de ler, desenhar, calcular, classificar, traduzir, intervir, pesquisar, resumir, opinar, articular, investigar, etc... Todas as habilidades ou estratégias que possibilitem o domínio cognitivo para ajudá-lo no desenvolvimento de suas atividades escolares.

Metodologia: Articular o trabalho de orientação de estudo com as demais disciplinas do currículo, sendo suporte, numa visão interdisciplinar, para que o aluno possa aprender cada vez mais. A disciplina em questão será vista como um apoio e uma orientação para os alunos adquirirem hábitos de estudo. Nesse contexto, a disciplina contribui para que o aluno aprenda oferecendo técnicas de pesquisa, técnicas de apresentação, técnicas de leitura, técnicas de escrita, enfim organizando os passos para realização das diferentes atividades escolares.

Atividades Musicais

Justificativa: “Qualquer proposto de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção musical”. Para que a aprendizagem de música possa ser fundamental na formação de cidadãos, é necessário que todos tenham oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula”. (PCN)

Objetivos: Interpretar, improvisar e compor musicalmente. Experimentar técnicas musicais. Utilizar instrumentos musicais e voz. Identificar, apreciar, perceber gêneros musicais variados. Utilizar da linguagem musical como um meio de comunicação universal. Pesquisar, observar, discutir, refletir sobre a produção musical. Apresentar

músicas, canções. Experimentar atividades musicais por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos.

Metodologia: Um olhar para toda a produção de música do mundo, revela a existência de inúmeras possibilidades de atividades na sala de aula. Permitir que a estrutura e a organização da aula sempre privilegie o prático, mas sem descartar a importância da história e fundamentos básicos da música.

O aluno poderá se beneficiar com canto, coral, instrumentalização, percussão, fanfarra, baseado sempre em diferentes gêneros musicais, ampliando assim as possibilidades de interpretação e composição musical. As aulas deverão oferecer ainda a possibilidade do contato com toda a riqueza e profusão de ritmos e valorizar as participações em apresentações ao vivo.

Adequar a linguagem musical (canções, trilhas sonoras, jingles, música folclórica...) ao interesse e necessidade dos alunos dessa faixa etária.

Por fim, proporcionar reações sensoriais e emocionais em atividades de execução, apreciação musical.

Atividades de Expressão Corporal

Justificativa: Considerar expressão corporal em sua totalidade: dança, teatro, lutas, atividades rítmicas e expressivas.

Toda ação humana envolve a atividade corporal. O pré-adolescente / adolescente é um ser em constante mobilidade e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesmo e daquilo que o rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física para essa faixa etária é necessária para que o jovem harmonize de maneira integradora com potencialidades motoras, afetivas e cognitivas. A atividade corporal na escola deve desenvolver no aluno a compreensão de sua capacidade de movimento para poder utilizá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade.

Objetivos: Valorizar a cultura corporal de movimento como instrumento de:

- a) expressão de afeto, sentimentos e emoções.

- b) comunicação.
- c) interação social.
- d) qualidade de vida e saúde.

Proporcionar a participação e vivência de diferentes formas de explorar o movimento e o corpo, de forma recreativa e cooperativa.

Adquirir e aperfeiçoar habilidades específicas através de técnicas e atividades tais como: danças, teatro, expressão rítmica, jogos recreativos, vivências e práticas motoras.

Reconhecer o próprio corpo, perceber e utilizar suas potencialidades (gestos, voz, postura, ritmo, movimento, equilíbrio, respiração, limites)

Compreender o processo expressivo na vivência de exercícios ou situações em que se faça necessário perceber, relacionar e desenvolver capacidades físicas e habilidades motoras presentes nas várias formas de manifestações corporais.

Metodologia: Proporcionar aulas de dança, teatro, jogos recreativos, lutas, expressão rítmica.

As atividades propostas, deverão ter natureza prática e lúdica e o processo de construção nesse campo, deverá privilegiar a qualidade de experiências corporais, gestuais que envolvem treino, disciplina, atenção e aperfeiçoamento. Explorar as competências corporais, de criação e as experimentações entre a expressão corporal, plástica e sonora.

Privilegiar as atividades coletivas que permitam a oportunidade para o aluno exercitar sua potencialidade motora e expressiva ao se relacionar com os outros.

Organizar o trabalho com propostas originais, fazendo uso do espaço e do corpo explorando os movimentos nos mais diferentes aspectos e possibilidades.

Enfim, a atitude que se espera do professor em sala de aula com a expressão corporal é a importância de criar clima de atenção, concentração e mobilidade, sem que se perca a alegria.

VI –ORGANIZAÇÃO E PERFIL DO CORPO DOCENTE NA ESCOLA DE PERÍODO INTEGRAL

- **Disciplinas do Núcleo Comum e Parte Diversificada:**
 - **escolha dos professores** – concursados e com a apresentação de 1 projeto em sua área.
- **Disciplinas que fazem parte da grade curricular complementar:**
 - **escolha dos professores** – mediante apresentação de projeto próprio na área de atuação.
 - **perfil do professor**
 - **considerar orientações.**

Orientações e perfil para atuação nas disciplinas “complementares”

1) Atividades de informática

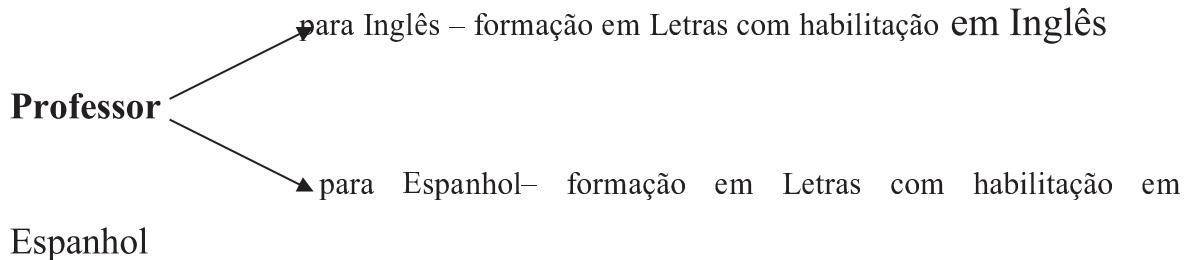
- **Professor** habilitado com curso superior e ter domínio dos conhecimentos básicos de informática e também o uso de tecnologias da informação e comunicação em geral.
- **Projeto:** deverá discernir qual atividade pode ser realizada por meio da informática e como integrar e explorar conteúdos disciplinares, mostrando todas as possibilidades de como desenvolver as atividades utilizando as ferramentas do computador e das outras tecnologias.

2) Educação para Reflexão

- **Professor** habilitado em Filosofia / Sociologia / Antropologia.
- **Projeto:** deverá mostrar clareza metodológica para realizar a articulação entre diferentes temas: ética, cidadania, responsabilidade social, justiça, não violência.

Propiciar um trabalho teórico e prático voltado para reflexão, fortalecendo um conjunto de ações que valorizem a vida e a convivência democrática. Dentre as dinâmicas na serem utilizadas deverá se prever momentos para “palestras”.

3)Língua Estrangeira



→ **Projeto:** voltado para o uso da linguagem oral e depois escrita na língua estrangeira. Propiciar diferentes abordagens com experiências variadas tais como: jogos, dramatizações, músicas, trabalhos em dupla/grupo, conversação. Atividades que estimulem a imaginação e ampliem a competência do aluno no domínio da língua estrangeira.

3) Atividades Musicais

→ **Professor** formação em música (curso superior ou instrutor musical).

→ **Projeto:** propiciar um olhar para todo o tipo de produção musical, envolvendo os alunos, dando oportunidade deles participarem ativamente como ouvintes e intérpretes dentro e fora da sala de aula. Incentivar a participação em shows, festivais, eventos, fazendo com que o aluno aprenda a valorizar a música. Utilização progressiva de instrumento musical.

4) Atividades de Expressão Corporal

- **Professor** habilitação em Educação Física ou Artes com perfil e preparo para desenvolver atividades físicas e motoras tais como: dança, luta, ginástica, teatro, jogos dramáticos...
- **Projeto:** privilegiar duas ou mais práticas corporais com proposta integradora que dê oportunidade para o aluno apropriar-se de técnicas próprias. Permitir uma combinação de atividades que contribuirão para o desenvolvimento de capacidades expressivas. Aulas organizadas de forma dinâmica, procurando o melhor desempenho do aluno na exploração de movimentos, com confiança, criatividade e disciplina.

5) Orientação de Estudos

- **Professor** PEBII de qualquer área com perfil para articular seu trabalho com os professores das demais áreas do currículo.
- **Projeto:** preparado para dar suporte ao aluno quanto aos mais diferentes recursos para estudo e pesquisa. Possibilitar ambiente propício para que o aluno realize tarefas e trabalhos escolares. Levar em conta que aprender se faz num contexto de interações, troca de idéias, de saberes e construção de novos conhecimentos. E cabe ao professor assumir o papel de mediador e orientador neste momento.

VII - AVALIAÇÃO

Avaliar o aluno em seu processo de escolarização de tempo integral significa pensá-lo globalmente, ou seja, em seu universo cultural, esportivo, e social. É um processo que comprehende o aluno como pessoa global, composta de muitas dimensões interdependentes e que se relacionam de forma dinâmica.

ESTRATÉGIAS E FORMA DE REGISTRO

Estratégias a serem utilizadas nas “oficinas curriculares”

- * observação e registro do professor.
- * auto-avaliação do aluno
- * avaliação em grupo

Registros :

- *registro do professor em fichas próprias que permitam perceber o desenvolvimento do aluno.
- *portfólio
- *registro da auto-avaliação do aluno + parecer do professor.

Sugestão: Disciplinas obrigatórias : notas

Disciplinas complementares: ficha de avaliação com 10 itens:

- 1-participação
- 2-freqüência
- 3-interesse
- 4-desempenho
- 5-comportamento
- 6-criatividade
- 7-colaboração
- 8-responsabilidade
- 9-desenvoltura
- 10-compreensão

Os itens resultarão em uma pontuação que será transformada em nota de 0 a 10 com o objetivo de informar aos pais sobre o desempenho do seu filho na Escola de Período Integral.

***IMPORTANTE**

As atividades complementares terão caráter formativo no contexto da avaliação.

Ressalto que a **frequência** do aluno é obrigatória nas “oficinas curriculares”, pois elas estão integradas ao seu currículo de formação, compondo o total de horas letivas usadas para o controle de frequência.



PREFEITURA

MUNICIPAL

DE BARUERI



ESTADO DE SÃO PAULO

PORTARIA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SE /2007

DISPÕE SOBRE O PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE AULAS DA EMEF JARDIM CALIFÓRNIA

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, CONSIDERANDO A NECESSIDADE DE SE ESTABELECER CRITÉRIOS UNIFORMES PARA ATRIBUIÇÃO DE AULAS AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA II E DE INSTRUTORES MUSICAIS INTERESSADOS EM ATUAR, EM 2008, NA EMEF JARDIM CALIFÓRNIA, RESOLVE:

Artigo 1º - Cabe ao Diretor de Escola tomar as providências necessárias à divulgação do disposto nesta Portaria, sob pena de responsabilidade, na forma da lei.

Artigo 2º - Compete ao Diretor de Escola receber as inscrições dos interessados em atuar na referida escola, onde será implantado o período integral, e encaminhá-las à Secretaria de Educação no prazo determinado.

Artigo 3º - Poderão se inscrever todos os instrutores musicais e PEBII efetivos da rede municipal de ensino.

Artigo 4º - A inscrição será efetuada em formulário próprio e deverá ser encaminhada pelo Diretor de Unidade Escolar à Secretaria de Educação.

Parágrafo Único: As inscrições deverão ser acompanhadas de Projeto de Trabalho com proposta de trabalho em área específica ou disciplina em que atua para atender alunos da Escola de Período Integral e Curriculum Vitae do professor.

Artigo 5º - A classificação para atribuição das aulas decorrerá do resultado da avaliação do Projeto de Trabalho e do Curriculum, realizada por comissão designada pelo Secretário de Educação.

Artigo 6º – A atribuição das aulas far- se- á pela Secretaria de Educação, conforme disposto no Anexo I.

Artigo 7º - O professor ou o instrutor musical que tiver aulas atribuídas na EMEF Jardim Califórnia será considerado afastado das aulas atribuídas anteriormente, durante as sessões de atribuição de aulas na unidade escolar.

Parágrafo Único: Para efeito de atribuição de aulas/2009, será considerada como sede, a escola onde o professor ou o instrutor musical participou das sessões de atribuição de aulas em 30/10 ou 15/12/2007.





PREFEITURA

MUNICIPAL



DE BARUERI

Artigo 8º - O professor ou o instrutor musical considerado excedente, no Processo de Transferência/2007, que tiver aulas atribuídas na EMEF Jardim Califórnia, deverá inscrever-se obrigatoriamente no Processo

de Transferência/2008.

Artigo 9º - A critério da Secretaria de Educação poderá haver, a qualquer tempo, o desligamento do professor ou do instrutor musical das aulas atribuídas na EMEF Jardim Califórnia, na hipótese de não atendimento, por parte do professor, aos objetivos da projeto.

§ 1º - O professor ou o instrutor musical citado no caput do artigo retornará à escola da qual se afastou passando a ter a carga-horária definida nas sessões de atribuição de aulas na escola sede.

§ 2º - O professor ou o instrutor musical citado no caput do artigo e que foi considerado excedente no Processo de Transferência/2007, ficará à disposição da Secretaria de Educação, para encaminhamento a qualquer escola da rede municipal, no mesmo período de trabalho e com a mesma carga-horária que cumpria na EMEF do Jardim Califórnia.

Artigo 10 - É vedada a desistência, em qualquer momento, das aulas atribuídas.

Artigo 11 - É parte integrante desta portaria o Anexo I.

Artigo 12 - Esta portaria entrará em vigor na data de sua assinatura, ficando revogadas as disposições em contrário.

CRONOGRAMA PARA O PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE AULAS DA EMEF JARDIM CALIFÓRNIA

DE 13 a 26/11/2007 – Nas unidades escolares

- Inscrição do PEBII e do Instrutor Musical

DIA 27/11/2007 – Na Secretaria de Educação

- Entrega das inscrições pelas unidades escolares.

DIA 15/12/2007 – Nas unidades escolares

- Divulgação da classificação dos inscritos e dos blocos de aulas.

17/12/2007 – Na Secretaria de Educação (CAP) – Rua da Prata, 727, Jardim dos Camargos:

14:00 h - Atribuição dos blocos de aulas.

Barueri, 12 de novembro de 2007.

CELSO FURLAN

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



VIII - BIBLIOGRAFIA

- AIDAR, Flávia. Artigo publicado no site Yahoo! Busca Educação. Disponível em: http://br.buscaeducacao.yahoo.com/mt/archives/2005/05/sonhar_e_amar_x_1.html.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. Formação de professores de ciências. São Paulo: Cortez, 2001.
- DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1995.
- _____. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.
- ECO, Umberto. Como se faz uma tese. 15 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- KARNAL, L. Os dez mandamentos do professor. Brasília: Revista do Inep, 2001.
- KHOURY, Yara Maria Aun; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo. A pesquisa em história. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LIPMAN, Matthew. O pensar na educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LORIERI, Marcos. Aprender a investigar na educação básica. In: Eccos: escola básica e sociedade. v. 6. n. 2. São Paulo: Uninove, 2004. p. 67-85.
- MARTINS, Eduardo. Manual de redação e estilo de O Estado de S.Paulo. 3. ed. São Paulo: OESP, 1997.
- MATOS, Henrique C. J. Aprenda a estudar: Petrópolis: Vozes, 2001.
- MÓRAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 8. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- ROCHA, Ruth. Pesquisar e aprender. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

Sites

- Revista Nova Escola*, n. 159, fev/2003. Você tem o hábito de estudar? Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/159_fev03/html/profissao
- Revista Nova Escola*, n. 122, maio/1999. Pesquisa é coisa séria. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/ed/122_mai99/html/repcapa4.htm
- Ferramenta de busca na internet: <http://www.google.com.br>
- Biblioteca Virtual da Escola do Futuro: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>

Anexo 3 Grade Curricular das Escolas de Tempo Integral de Barueri após a adesão ao *Mais Educação* - 2013

CURRÍCULO BÁSICO	BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS					6º	7º	8º	9º				
		CIÊNCIAS HUMANAS					Língua Portuguesa	6	6	6				
							Artes	2	2	2				
		CIÊNCIAS DA NATUREZA MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS					Educação Física	2	2	2				
							HISTÓRIA	2	2	2				
		BASE NACIONAL PARTE DIVERSIFICADA					GEOGRAFIA	2	2	2				
							CIÊNCIAS	3	3	3				
							MATEMÁTICA	6	6	6				
CURRÍCULO COMPLEMENTAR	ATIVIDADES EXTRA CURRICULARES	P.A.I. PRÁTICAS DE ATIVIDADES INTERLIGADAS					Língua Inglesa	2	2	2				
							TOTAL	25	25	25				
							Língua Espanhola	2	2	2				
							Educação para reflexão*	2	2	2				
							TOTAL	29	29	29				
		ESTUDOS DIRIGIDOS ** EDUCAÇÃO MUSICAL EXPRESSÃO CORPORAL INFORMÁTICA					ESTUDOS DIRIGIDOS **	5	5	5				
							EDUCAÇÃO MUSICAL	2	2	2				
							EXPRESSÃO CORPORAL	2	2	2				
							INFORMÁTICA	2	2	2				
TOTAL										11				
TOTALGERAL										40				

Anexo 4.....PORTARIA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO Nº 56/2014

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO JAQUES ARTUR MUNHOZ, no uso de suas atribuições legais e,

CONSIDERANDO os recursos impetrados contra o processo de atribuição das aulas de natação aos Professores de Educação Básica II de Educação Física efetivos da Rede Municipal de Ensino,

R E S O L V E:

Art. 1º - Revogar em todos os seus termos a Portaria Secretaria de Educação nº 45/2014 e tornar sem efeito a atribuição das aulas de natação das escolas da Rede Municipal de Ensino ocorrida em 22/10/2014, no Departamento Técnico de Gestão de Pessoal, nos termos da referida Portaria.

Art. 2º - Estabelecer novo cronograma de inscrições aos docentes efetivos de Educação Física da Rede Municipal de Ensino que tenham interesse em ministrar aulas de natação nas escolas de período integral, nos termos da Portaria SE nº 41/2014.

Art. 3º - Inserir o Anexo V na Portaria SE nº 41/2014.

Art. 4º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Barueri, 17 de novembro de 2014.

**JAQUES ARTUR MUNHOZ
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

ANEXO V – Portaria SE nº041/2014

CRONOGRAMA PARA O PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE BLOCO DE AULAS AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA II - EDUCAÇÃO FÍSICA - INTERESSADOS EM MINISTRAR AULAS DE NATAÇÃO NAS ESCOLAS DE PERÍODO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO QUE POSSUEM PISCINA, NOS TERMOS DA PORTARIA SE Nº 041/2014.

18 e 19/11/2014 – Nas Unidades Escolares de Período Integral EMEF Ezio Berzagui e EMEF Prefeito Nestor de Camargo:

- Inscrição e agendamento de entrevistas.

Até 25/11/2014 – Nas Unidades Escolares de Período Integral EMEF Ezio Berzagui e EMEF Prefeito Nestor de Camargo:

- Realização das entrevistas, conforme agendamento prévio.

25/11/2014 – Nas Unidades Escolares de Período Integral onde o interessado se inscreveu:

- Prazo máximo para entrega de Projetos, nos termos:
- dos itens 6 e 7 do § 1º, artigo 4º da Portaria SE nº 041/2014.
- do item 6 § 1º, artigo 5º da Portaria SE nº 041/2014.

26/11/2014 – Nas Unidades Escolares de Período Integral EMEF Ezio Berzagui e EMEF Prefeito Nestor de Camargo:

- Divulgação da classificação dos inscritos nos termos do artigo 4º da Portaria SE nº 041/2014, cujas inscrições foram deferidas.

- Divulgação da classificação dos inscritos nos termos do artigo 5º da Portaria SE nº 041/2014, cujas inscrições foram deferidas.

27/11/2014 - às 09h00 - Nas Unidades escolares de Período Integral EMEF Ezio Berzagui e EMEF Prefeito Nestor de Camargo:

- Atribuição dos blocos de aulas de natação para os inscritos e classificados nos termos do artigo 4º da Portaria SE nº 041/2014.

- Atribuição dos blocos de aulas de natação para os inscritos e classificados nos termos do artigo 5º da Portaria SE nº 041/2014.



Anexo 5.....PORTARIA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO Nº 57/2014

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO EXPEDA A PRESENTE PORTARIA QUE REGULAMENTA A ATRIBUIÇÃO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA II DE EDUCAÇÃO FÍSICA EFETIVOS PARA MINISTRAREM AS AULAS DE NATAÇÃO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO QUE ESPECIFICA.

Artigo 1º - Cabe ao Diretor de Unidade Escolar de todas as escolas tomar as providências necessárias à divulgação do disposto nesta Portaria, sob pena de responsabilidade, na forma da lei.

Artigo 2º - Compete ao Departamento Técnico de Gestão de Pessoal efetuar as inscrições dos Professores de Educação Básica II de Educação Física efetivos, interessados em ministrar aulas de natação em uma das seguintes unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Barueri que possuem piscina: EMEF Prof. Renato Rosa, EMEFCE Prof. Carlos Osmarinho de Lima e EMEIEF Prof. Enéias Raimundo da Silva.

Artigo 3º - Os interessados em participar da referida sessão de atribuição deverão efetuar sua inscrição no Departamento Técnico de Gestão de Pessoal da Secretaria de Educação, conforme cronograma constante no Anexo I desta Portaria, mediante a seguinte documentação:

1-Cópias dos títulos a serem utilizados na pontuação, com visto confere do Diretor de Unidade Escolar da sede de controle de freqüência/2014;

2-Cópia do RHORIS fornecida pela unidade escolar de freqüência/2014 do professor;

3-Comprovação de tempo de serviço, anterior à admissão registrada no RHORIS, prestado na rede municipal de ensino de Barueri na área do magistério;

4-Declaração de docência na natação em uma das escolas municipais que possuem piscina da Rede Municipal de Ensino de Barueri, emitida e devidamente assinada pelo Diretor de Unidade Escolar, conforme anexo II desta Portaria;

5-Carteirinha do CREF ou comprovante de regularização.

Artigo 4º - A classificação dos inscritos nos termos do artigo 3º para o referido processo, obedecerá a soma dos seguintes critérios:

I – Tempo de Serviço

IA – Para tempo de serviço da rede municipal de ensino de Barueri:

Tempo de Serviço de **01/02/2000 a 31/07/2014**, inclusive: 0,02 pontos por dia.

O tempo será computado através do registro no rhoris, devendo ser descontados os períodos de readaptação e as faltas e afastamentos que não se refiram a:



- serviço obrigatório por lei, licença-gestante, licença por adoção, licença por motivo de acidente em serviço, licença por assiduidade;
- 1 (um) dia, para doação de sangue, a cada período de 12 (doze) meses;
- 2 (dois) dias, para se alistar como eleitor;
- 8(oito) dias consecutivos, a contar da data do evento, em razão de: a) casamento; b) falecimento do cônjuge, companheiro, pais, madrasta ou padrasto, filhos, inclusive nati-morto, enteados, menor sob guarda ou tutela e irmãos; c) nascimento de filho ou adoção (para o pai);
- 2 (dois) dias consecutivos, a contar da data do evento, em caso de falecimento de sogros, cunhados, tios, sobrinhos, primos, ascendentes ou descendentes não mencionados na alínea "b" do inciso III do artigo 110 da LC 238/2009;
- 1 (um) dia, na data de seu aniversário.

O tempo de serviço dos períodos de afastamentos previstos nos incisos I e II do artigo 36 da Lei nº 1.549 de 20 de outubro de 2005, a saber: docentes afastados para atuar em projetos da Secretaria de Educação e para ocupar cargos de Diretor de Unidade Escolar, Diretor Assistente de Unidade Escolar, Chefe de Divisão de Coordenação Pedagógica, Chefe de Divisão de Orientação Educacional será considerado como tempo de serviço docente, aplicando-se os mesmos critérios referidos acima.

IB - Para tempo de rede municipal de ensino de Barueri:

Tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino de Barueri, **até 31/07/2014**, inclusive: 0,01 por dia.

O tempo será computado em dias corridos, conforme informação sobre a data de admissão obtida no rhoris e/ou anotação em Carteira Profissional, em cargos referentes à carreira do magistério da rede municipal de ensino de Barueri.

O tempo de serviço dos períodos de afastamentos previstos nos incisos I e II do artigo 36 da Lei nº 1.549 de 20 de outubro de 2005, a saber: docentes afastados para atuar em projetos da Secretaria de Educação e para ocupar cargos de Diretor de Unidade Escolar, Diretor Assistente de Unidade Escolar, Chefe de Divisão de Coordenação Pedagógica, Chefe de Divisão de Orientação Educacional será considerado como tempo de serviço docente, aplicando-se os mesmos critérios referidos acima.

IC - Para tempo de docência na natação da rede municipal de ensino de Barueri:

a - Tempo de serviço de docência na natação em Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Barueri, **até 31/07/2014**, inclusive: 0,5 por dia.

O tempo será computado através do registro no rhoris, devendo ser descontados os períodos de readaptação e as faltas e afastamentos que não se refiram a:



- serviço obrigatório por lei, licença-gestante, licença por adoção, licença por motivo de acidente em serviço, licença por assiduidade;
- 1 (um) dia, para doação de sangue, a cada período de 12 (doze) meses;
- 2 (dois) dias, para se alistar como eleitor;
- 8(oito) dias consecutivos, a contar da data do evento, em razão de: a) casamento; b) falecimento do cônjuge, companheiro, pais, madrasta ou padrasto, filhos, inclusive nati-morto, enteados, menor sob guarda ou tutela e irmãos; c) nascimento de filho ou adoção (para o pai);
- 2 (dois) dias consecutivos, a contar da data do evento, em caso de falecimento de sogros, cunhados, tios, sobrinhos, primos, ascendentes ou descendentes não mencionados na alínea "b" do inciso III do artigo 110 da LC 238/2009;
- 1 (um) dia, na data de seu aniversário.

II – Títulos:

a - diploma de doutorado: 10 pontos, até o máximo de 10 pontos;

b - diploma de mestrado: 05 pontos, até o máximo de 05 pontos;

c - certificado de especialização e/ou aperfeiçoamento no respectivo campo de atuação, realizado a partir de 1999, pelo Sistema Municipal de Ensino de Barueri ou por instituição de ensino de nível superior reconhecida pelo MEC, com duração mínima de 180 horas: 03 pontos por certificado, até o máximo de 15 pontos;

d - certificado de cursos de extensão cultural, realizados a partir de 1999, pelo Sistema de Ensino de Barueri ou por instituição de ensino de nível superior reconhecida pelo MEC, com duração mínima de 30 horas: 0,5 ponto por certificado, até o máximo de 10 pontos.

§ 1º - Os atestados e declarações de cursos realizados não serão pontuados.

§ 2º - Os diplomas de doutorado e mestrado e os certificados de especialização e/ou aperfeiçoamento só serão avaliados se os cursos estiverem autorizados pelo MEC.

§ 3º - Os cursos de doutorado e mestrado realizados no exterior serão avaliados, desde que revalidados por universidades oficiais que mantenham cursos congêneres, credenciados junto aos órgãos competentes.

III – Bonificação:

- a) O certificado de honra ao mérito do Prêmio Giz de Ouro da Secretaria de Educação de Barueri, será computado como bônus de 0,3 pontos por certificado.
- b) Os certificados de cursos na área da educação de outros órgãos públicos, e de Instituições reconhecidas pelo MEC que não sejam de nível superior, realizados a partir



de 1999, com a carga horária mínima de 30 horas será computado como bônus de 0,1 ponto por certificado.

Artigo 7º – É vedada a juntada ou a substituição de documentos após o ato de inscrição.

Artigo 8º – Para efeito de desempate serão observados, sucessivamente:

- I - o maior tempo de serviço no item **IC** do Artigo 6º;
- II – o maior tempo de serviço no item **IA** do Artigo 6º;
- III – o maior tempo de serviço no item **IB** do Artigo 6º;
- III - a maior idade;
- IV - o maior número de filhos nascidos após 31/07/1995.

Artigo 9º – A carga horária de trabalho será de 40 horas aulas semanais.

Artigo 10º – As vagas disponíveis são as constantes no Anexo III desta Portaria.

Parágrafo Único – Poderão ser inseridas no Anexo III as vagas remanescentes das escolas de período integral para serem atribuídas pela ordem de classificação.

Artigo 11 – A sessão de atribuição das vagas disponíveis aos docentes devidamente inscritos será realizada no Departamento Técnico de Gestão de Pessoal da Secretaria de Educação, conforme cronograma constante no Anexo I desta Portaria.

Artigo 12 – O PEBII inscrito que não comparecer e não encaminhar procurador para participação da referida sessão de atribuição será excluído do processo.

Artigo 13 – Os recursos impetrados não terão efeito suspensivo.

Artigo 14 – Os casos omissos serão resolvidos pela Secretaria de Educação.

Artigo 15 – São partes integrantes desta portaria os Anexos I, II e III que tratam, respectivamente, do cronograma, da declaração no campo de atuação e das vagas disponíveis nas escolas supramencionadas.

Artigo 16 – Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Barueri, 17 de novembro de 2014.

JAQUES ARTUR MUNHOZ
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANEXO I

CRONOGRAMA PARA INSCRIÇÃO E SESSÃO DE ATRIBUIÇÃO NOS TERMOS DA PORTARIA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO Nº 57/2014

De 1 a 4/12/2014 – das 8h às 16h30min - na Secretaria de Educação:

- Inscrição do PEBII de Educação Física no Departamento Técnico de Gestão de Pessoal, conforme artigo 3º da presente Portaria.

5/12/2014 – Na Secretaria de Educação:

- Divulgação da classificação dos inscritos.

8/12/2014 – às 10h - na Secretaria de Educação:

- Sessão de atribuição das vagas mencionadas no Anexo III, no Departamento Técnico de Gestão de Pessoal.



ANEXO II

DECLARAÇÃO

Eu, _____

Diretor de Unidade Escolar da _____

declaro para fins de atribuição nos termos do item 4 do artigo 3º da Portaria SE nº
57/2014 que_____

Professor de Educação Básica II efetivo da disciplina de Educação Física ministrou aulas
de natação nesta Unidade Escolar no período de _____/_____/____ a **31/07/2014** .

Barueri, _____ de _____ de 2014.

(carimbo e assinatura do Diretor de Unidade Escolar)

De acordo: _____
(assinatura do professor)

ANEXO III

Vagas disponíveis:

EMEF PROF. RENATO ROSA

03 VAGAS PARA PERÍODO DA MANHÃ

03 VAGAS PARA PERÍODO DA TARDE

EMEFCE PROF CARLOS OSMARINHO DE LIMA

03 VAGAS PARA PERÍODO DA MANHÃ

03 VAGAS PARA PERÍODO DA TARDE

EMEIEF PROF. ENÉIAS RAIMUNDO DA SILVA

03 VAGAS PARA PERÍODO DA MANHÃ

03 VAGAS PARA PERÍODO DA TARDE



AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NAS ESCOLAS DE PERÍODO INTEGRAL/2015

EMEF:		Telefone
Nome docente		
Disciplina	Período de atuação na EI	à

DIMENSÃO SOCIAL, ÉTICA, ATITUDES E RELAÇÕES INTERPESSOAIS	Pontos	Evidências
1. Mantém relacionamento adequado com a equipe de gestão e demais profissionais?		
2. Aceita favoravelmente os apontamentos e orientações da gestão?		
3. Mantém relação adequada com os pais e/ou responsáveis, orientando-os sobre a vida escolar dos alunos para superação das dificuldades pedagógicas e motiva a formação integral?		
4. Apresenta habilidade na gestão das relações interpessoais na sala de aula, evitando atrito, a discriminação e qualquer atitude que prejudique a aprendizagem dos alunos?		
5. Tem uma postura ética profissional nos Hacs, contribuindo com o grupo, no aperfeiçoamento pedagógico?		
6. É solícito e colabora com a escola e gestores quando necessário (festividades, entoação dos hinos, desenvolvimento de projetos, atendimento aos pais, indisciplinas, acompanhamento aos alunos nas		
ATENDIMENTO ÀS NORMAS DISCIPLINARES DA INSTITUIÇÃO/CUMPRIMENTO DE PRAZOS	Pontos	Evidências
7. É assíduo, não apresentando ausências e atrasos que comprometem o trabalho pedagógico? (Evidencie o número de ausências/atrásos no corrente ano)		
8. Houve necessidade de orientar ou advertir o professor por escrito? Sim - 1 ponto / Não - 03 pontos.		
9. É pontual no cumprimento de suas atividades (planos de aulas, Hacs, Hatis, projetos, etc....) e os mantém atualizados?		



CAPACIDADE DE INICIATIVA	Pontos	Evidências
10. Apresenta interesse em buscar soluções frente as situações problemas (indisciplina dos alunos, rendimento insatisfatório, etc...)?		
11. Apresenta proposições de atividades inovadoras no ensino, projetos e demais atividades?		
12. Participa da dinâmica da escola, desenvolvendo projetos específicos na atuação pedagógica, voltados para formação integral, obtendo resultados positivos?		
13. Procura primeiramente resolver as situações problemas e aponta soluções, antes de repassá-las aos gestores?		
CAPACIDADE DE INICIATIVA	Pontos	Evidências
14. Conhece o Plano de Ensino da Rede Municipal/Proposta Pedagógica da U.E. e planeja suas aulas adequadamente?		
15. Elabora o plano de aula e projetos com objetivos coerentes, avaliação e metodologias diferenciadas, a fim de motivar os alunos para o aprendizado, a partir da Proposta pedagógica da escola?		
16. Desenvolve projetos específicos na atuação pedagógica voltados para leitura, escrita e/ou formação integral?		
17. Apresentou e desenvolveu no ano corrente, projetos a contento, obtendo resultados satisfatórios no tocante a aprendizagem dos alunos?		
18. Contextualiza o conteúdo curricular com fatos do cotidiano, para dar sentido à aprendizagem dos alunos?		
19. Identifica as diferentes necessidades dos alunos através de avaliações diagnósticas e propõe encaminhamentos que proporcionam o avanço da aprendizagem?		
20. Utiliza recursos materiais diversificados, bem como tecnológicos, disponíveis na escola para enriquecer as atividades com os alunos?		
21. Valoriza e elogia a produção e a criatividade dos alunos?		
22. Proporciona atividades diversificadas aos alunos com Necessidades Educacionais especiais (alunos com deficiências, transtornos funcionais e dificuldades de aprendizagem)?		
23. Corrige as atividades propostas, cadernos e avaliações, dá devolutiva aos alunos e faz as devidas intervenções?		
24. Apresenta domínio em sua sala de aula, mantendo um ambiente favorável para aprendizagem?		
25. Reflete sobre os resultados da avaliação, procede às necessárias adequações no processo de ensino e informa os alunos regularmente sobre os seus progressos.		



Questões	Pontos	Evidências
26. Os alunos demonstram boa interação e receptividade em relação ao professor e sua atuação?		
27. Avalia seu desempenho como professor através da reação dos alunos na classe e procura corrigir falhas, que por ventura tenha cometido?		
28. Comunica previamente os gestores quando da necessidade de ausentar-se e deixa atividades preparadas para melhor atendimento aos alunos?		
29. Participa de capacitações/formações e ou aperfeiçoamento profissional por iniciativa própria?		
30. No decorrer do ano letivo, ocorreram reclamações dos pais e/ou responsáveis, acerca do trabalho e/ou atitudes inadequadas do(a) professor(a)?		

TOTAL DE PONTOS **0** **NÃO APRESENTA PERFIL**

Demais observações e/ou apontamentos que a Equipe de Gestão julgue necessárias, acerca do desempenho funcional do professor(a), inclusive mencionando se o professor apresenta **PERFIL** ou **NÃO** para atuar na escola de Período Integral.

PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA PELA EQUIPE DE GESTÃO – TOTAL: 90 PONTOS + 10 PONTOS(entrevista)= 100 pontos

(1) Nunca realiza : (2) Às vezes realiza: (3) Sempre realiza.

NÍVEL AFERIDO:

0 à 69 pontos = Não apresenta perfil – O docente NAO ATINGIU pontuação necessária para atuar no Projeto de Escola Integral;

70 à 100 pontos = Apresenta perfil – O docente ATINGIU pontuação necessária para atuar no Projeto de Escola Integral.

Ass./Carimb. Diretor(a)

Ass./Carimb. Coordenador(a)

Ass./Carimb.Orientador(a)

Ass./Ciênci a do professor(a):

Anexo 7.....Questionário de Pesquisa do Professor - Modelo



Questionário de Pesquisa
Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais - LIPED
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Nove de Julho

E.M.E.F.

Data: / / 2015

Disciplina que ministra aulas

Linha de Pesquisa: LIPED – Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais – PPGE

- 1) Qual sua experiência no Magistério?
() 1 a 2 anos
() 3 a 5 anos
() mais de 6 anos

- 2) Você é titular de cargo? () sim () não
- 3) Apresentou projeto para estar nesta escola? () sim () não
- 4) Trabalha nesta escola desde que ano?
() 2008 () 2009 () 2010 () 2011
() 2012 () 2013 () 2014 () 2015

- 5) Você atua nesta escola por opção? () sim () não

- 6) Você já recebeu, por parte da Secretaria de Educação do município, capacitação sobre Educação de Tempo Integral? () sim () não

- 7) Você recebeu, por parte da Secretaria de Educação do município, informações sobre o programa *Mais Educação*? () sim () não

- 8) Em seus momentos de reunião de trabalho pedagógico (H.A.C.) com os demais professores, nos horários destinados à formação pedagógica, estas reuniões tiveram como foco:
() proporcionar/discutir a metodologia a ser utilizada no processo ensino-aprendizagem.
() proporcionar/discutir a fundamentação filosófica do Projeto Escola de Tempo Integral?

proporcionar/discutir a rotina da escola
 outra.... _____

9) Esses momentos de reunião pedagógica (H.A.C.) modificou algo em sua prática pedagógica?
 sim não

10) Você acredita que estes momentos de reflexão sobre a temática de Educação de Tempo Integral, foram:

suficientes em qualidade e quantidade
 suficientes em qualidade, porém deixaram à desejar quanto à qualidade
 suficientes em quantidade, porém deixaram à desejar quanto à qualidade
 insuficientes em qualidade e quantidade

11) Você participou da elaboração da Proposta Pedagógica da escola em 2013, após a adesão ao *Mais Educação* por parte do município? sim não

12) Que tipo de projeto você desenvolve na escola?

13) Você considera que seu projeto desenvolve nos alunos:

maior protagonismo melhores atitudes apenas cumpre o cronograma curricular temporal

14) Nos horários de formação (H.A.C.s) quais os assuntos mais abordados? Enumere 3, por ordem crescente de frequência, sendo que 1 representa o menos frequente entre os itens escolhidos e 3 representa o mais frequente destes itens escolhidos.

indisciplina dos alunos rendimentos dos alunos
 organização do espaço/tempo escolar projetos interdisciplinares
 Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral proposta pedagógica da escola
 outros _____

15) Já leu ou pesquisou sobre experiências a respeito de Educação Integral? Assinale uma ou mais opções de sua escolha e conhecimento:

não li nada a respeito C.E.U.
 Escolas Parque P.R.O.F.I.C.
 C.I.E.P. outra(s) _____

16) Você percebe no Projeto de Escola de Tempo Integral de Barueri alguma similaridade com algum destes projetos apresentados na questão anterior? Sinalize

não consigo estabelecer comparação C.E.U.
 Escolas Parque P.R.O.F.I.C.

() C.I.E.P.

()

outr(s)

17) Você acredita que sua maneira de pensar Educação, mudou em razão de estar hoje numa escola de tempo integral?

() sim () não Se a resposta for afirmativa, justifique-a:

18) Você considera que esta escola proporciona uma boa educação? () sim () não

19) Acredita que esta escola poderá modificar a comunidade na qual ela se insere?

() sim () não

Em quais aspectos? () econômico () social () cultural () atitudinal

20) Quanto ao projeto de Escola de Tempo Integral, acredita que ele poderá modificar a sociedade em que vivemos? ()sim ()não

Em quais aspectos? () econômico () social () cultural () atitudinal

21) Com a permanência dos estudantes nessa escola de tempo integral houve melhora nos aspectos da aprendizagem? ()sim ()não

22) Para você, qual o objetivo maior que essa escola com tempo integral está alcançando?

23) Assinale abaixo cinco fatores que você considera que são indispensáveis para que uma escola proporcione boa educação. Enumere-os por ordem crescente de importância, sendo que o nº 1 é o menos importante dentre os escolhidos e o nº 5 o mais importante entre eles:

() oferecer alimentação

() possuir Direcão/Coordenação

- () existência de materiais para uso dos professores () aulas interativas e inovadoras
() bons funcionários () permanecer nela por 9 horas
() possuir espaços adequados(quadras, pátios, salas de aula...) () famílias interessadas na escola
() ser inclusiva e democrática () professores competentes
() possuir Biblioteca () Proposta Pedagógica
() sala de informática e Vídeo () materiais para uso dos alunos
() uniforme para os alunos () excursões
() existir um clima de respeito e confiança () existir Grêmio Estudantil
() atendimento médico, odontológico e psicológico () capacitações
() haver uma convivência solidária () desenvolver o protagonismo juvenil
() atender as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos
() integração com os órgãos municipais e estaduais (Promoção Social, Conselho Tutelar, Secretarias, etc)
() outro(s) _____

24) Enumere alguns fatores que, nesta escola, favorecem sua atuação, em ordem crescente de importância sendo que o item com maior número atribuído é, consequentemente, o mais importante:

- () recursos materiais () ambientes adequados () H.A.C.s
() integração entre professores () trabalho conjunto e articulado com a proposta pedagógica
() famílias participativas () integração com órgãos municipais para projetos de parceria
() outro(s) _____

25) Para quê você acha que a escola de tempo integral foi criada? Assinale uma ou mais opções de acordo com sua opinião

- () para afastar jovens da violência e das drogas
() para oferecer uma educação de melhor qualidade aos jovens
() para oferecer uma alternativa saudável de convivência para os jovens que, ao saírem da escola, não tinham, o que fazer e nem para onde ir
() como paliativo aos problemas sócio-econômicos da sociedade, pois a escola assume funções não diretamente ligadas ao processo ensino-aprendizagem (alimentação, etc)

26) Quando um aluno não apresenta um bom rendimento o que é feito? Assinale uma ou mais opções de acordo com a sua opinião.

- () comunicado aos pais () solicitação às oficinas curriculares
() investigamos as dificuldades do aluno () _____

27) Você avalia que ministra aulas inovadoras ? () sim () não

28) Isso seria importante? () sim () não

29) As Oficinas curriculares ajudam a melhorar a aprendizagem dos alunos? () sim () não

30) Qual(is) forma(s) de avaliação(ões) você utiliza?

31) Você considera que os alunos que participam da escola de tempo integral estão mais disciplinados se comparados com alunos de escolas de tempo parcial? () sim () não

32) Você sai da sala para realizar atividades, em outros ambientes, com os alunos?

() sim () não

Se for afirmativa, qual a frequência?

33) Este ano, você participou da elaboração de algum projeto interdisciplinar ?

() sim () não

Com qual(is) séries?

Qual objetivo(s)

34) Participou da elaboração de alguma excursão pedagógica? () sim () não

Com qual(is) séries?

Qual objetivo(s)

35) Existe uma articulação estreita, em termos de objetivos e práticas, entre os professores de Núcleo Comum e das Oficinas Curriculares? () sim () não

Justifique a

resposta

36) O que você entende por EDUCAÇÃO INTEGRAL? Assinale uma ou mais opções de acordo com sua opinião:

() é uma

() é uma educação que visa à formação integral do aluno (corpo e mente)

() é uma educação que integra a escola, a família e a comunidade

() é uma educação que proporciona, além do ensino, proteção, alimento, etc.

() é uma educação que envolve as habilidades: cognitiva, social e emocional

()

() _____

37) Se quiser, deixe algum comentário ou observação sobre a escola de tempo integral

Anexo 8.....Dados pessoais do entrevistado

Identificação e Contato (não serão identificados)

Nome Completo: _____

Sexo: ()F ()M

Data de Nascimento _____ / _____ / _____

Idade: _____

Contato (opcional)

Residência

Rua: _____ nº _____

Bairro: _____ CEP: _____

Cidade: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Anexo 9.....Questões indicadas pelos professores entrevistados (A, B, C, D e E)



Questionário de Pesquisa

Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais - LIPED
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Nove de Julho

E.M.E.F. EGÍDIO COSTA, NESTOR DE CAMARGO e TARO MISUTORI

Data: novembro e dezembro de 2015

Disciplina que ministra aulas: Professor A – História / Música
Professor B – Inglês / Beleza
Professor C – Matemática / Reforço Matemático
Professor D – Atividade Esportiva / Intervalo Dirigido
Professor E – Teatro / Debates Contemporâneos

Linha de Pesquisa: LIPED – Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais – PPGE

- 1) Qual sua experiência no Magistério?
() 1 a 2 anos
() 3 a 5 anos
(A, B, C, D, E) mais de 6 anos

- 2) Você é titular de cargo? (A, B, C, D, E) sim () não
- 3) Apresentou projeto para estar nesta escola? (A, B, C, D, E) sim () não
- 4) Trabalha nesta escola desde que ano?
(A, C, D) 2008 () 2009 (B) 2010 (E) 2011
() 2012 () 2013 () 2014 () 2015

- 5) Você atua nesta escola por opção? (A,C,D,E) sim (B) não

Comentário do professor B: Eu até queria estar numa escola mais próxima da minha casa e que eu pudesse conciliar melhor minha rotina. Essa situação me ajudaria muito. A ausência de maior tempo de serviço na rede municipal de educação aqui da cidade é o que me prende até hoje no projeto. Tenho medo de participar de uma atribuição geral e, por ter poucos pontos, ficar em uma escola muito distante. Melhor ficar aqui mesmo e não correr esse risco.

Comentário do professor C: Optei por estar no projeto desde o início em 2008. Queria ficar numa única Unidade escolar sem o risco de ficar pulando de galho em galho. Por isso não seria certo eu reclamar de algo que eu mesmo escolhi fazer. Se eu me sentir insatisfeito eu saio. Posso participar de processo de transferência e isso é bem tranquilo pra mim. Vim pra cá porque quis e, se entender que tenho que sair,

saio da mesma forma que entrei. Ainda tem a questão da avaliação de desempenho que pode até me retirar do projeto antes da minha vontade de sair.

- 6) Você já recebeu, por parte da Secretaria de Educação do município, capacitação sobre Educação de Tempo Integral? sim (A, B, C, D, E) não
- 7) Você recebeu, por parte da Secretaria de Educação do município, informações sobre o programa *Mais Educação*? sim (A, B, C, D, E) não

Comentário do Professor D: Não entendo porque não podemos dar opinião nessas reuniões da Secretaria de Educação. A gestão vai e leva nossas sugestões mas me parece que elas não são levadas em conta, por isso, considero que deveria ter sido feito uma chamada. Deveríamos ser convidados pra entender o que acontece. Nos solicitaram projetos e nem podemos utilizá-los como queríamos. As vezes um bate-papo ajuda pra gente saber o que é pra acontecer. Complicado isso tudo que vem sem a gente saber o que é.

- 8) Em seus momentos de reunião de trabalho pedagógico (H.A.C.) com os demais professores, nos horários destinados à formação pedagógica, estas reuniões tiveram como foco:
 proporcionar/discutir a metodologia a ser utilizada no processo ensino-aprendizagem.
 proporcionar/discutir a fundamentação filosófica do Projeto Escola de Tempo Integral?
 (A,C,E) proporcionar/discutir a rotina da escola
 (B,D) outra.... PROJETOS INTERNOS..... PROBLEMAS ORGANIZACIONAIS

Comentário do professor C: A gestão dessa escola sempre tenta nos auxiliar na composição de projetos que queremos fazer. Se esforçam, mas sabemos das limitações. Não posso deixar de levar em conta que seria difícil chegar a algum lugar senão pelo apoio de meus gestores. Eles têm ciência da questão frágil à qual a Secretaria nos cobra de projetos que nem sempre nos explicam como fazer. Sou do tipo que não me oponho a desenvolver o que me solicitam, mas vejo que sem uma diretriz fica impossível. Se não fosse pelo apoio que recebo aqui eu largaria de mão e não faria projeto algum. Não faço milagres, dou aula.

- 9) Esses momentos de reunião pedagógica (H.A.C.) modificou algo em sua prática pedagógica?
 (A,B,D) sim (C,E) não
- 10) Você acredita que estes momentos de reflexão sobre a temática de Educação de Tempo Integral, foram:
 suficientes em qualidade e quantidade
 suficientes em qualidade, porém deixaram à desejar quanto à qualidade
 suficientes em quantidade, porém deixaram à desejar quanto à qualidade
 (A,B,C,D,E) insuficientes em qualidade e quantidade
- 11) Você participou da elaboração da Proposta Pedagógica da escola em 2013, após a adesão ao *Mais Educação* por parte do município? sim (A,B,C,D,E) não

12) Que tipo de projeto você desenvolve na escola?

- A) Música B) beleza C) reforço matemático D) intervalo dirigido (futebol) E) debates contemporâneos
-

13) Você considera que seu projeto desenvolve nos alunos:

- (A/E) maior protagonismo (B/D) melhores atitudes (C) apenas cumpre o cronograma curricular temporal

14) Nos horários de formação (H.A.C.s) quais os assuntos mais abordados? Enumere 3, por ordem crescente de frequência, sendo que 1 representa o menos frequente entre os itens escolhidos e 3 representa o mais frequente destes itens escolhidos.

- (A-3/C-1) indisciplina dos alunos (A-2/E-3/B-3/C-3) rendimentos dos alunos
 (D-3/B-2) organização do espaço/tempo escolar (D-1/E-2/C-2) projetos interdisciplinares
 () Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral (A-1/E-1) proposta pedagógica da escola
 (D-2/B-1) outros CAMPEONATOS/ PROJETOS
-

15) Já leu ou pesquisou sobre experiências a respeito de Educação Integral? Assinale uma ou mais opções de sua escolha e conhecimento:

- (D) não li nada a respeito () C.E.U.
 () Escolas Parque () P.R.O.F.I.C.
 () C.I.E.P. (A,B,C,E) outra(s) DOCUMENTOS DA SECRETARIA MUNICIPAL

16) Você percebe no Projeto de Escola de Tempo Integral de Barueri alguma similaridade com algum destes projetos apresentados na questão anterior? Sinalize

- (A/B/C/D /E) não consigo estabelecer comparação () C.E.U.
 () Escolas Parque () P.R.O.F.I.C.
 () C.I.E.P. ()
outr(s) _____

17) Você acredita que sua maneira de pensar Educação, mudou em razão de estar hoje numa escola de tempo integral?

- (A/B/C/D /E) sim () não Se a resposta for afirmativa, justifique-a:

Comentário do professor A: Aqui não daria pra fazer um trabalho diferente se eu não me permitisse pensar diferente. Quando me perguntam se tenho que ser um professor diferente por estar numa escola integral, eu respondo que tenho que tentar ser diferente sempre que preciso desenvolver coisas importantes pros meus alunos. Às vezes não imaginamos que conseguiremos, mas no final, acabamos buscando coisas que nos ajudem na aula, nas atividades, nas relações, nas conversas, enfim, no dia a dia da escola.

Comentário do professor B: Mudar é importante sempre. Mudo minha rotina em casa, na rua, na escola... Sempre estou em movimento.

Comentário do professor C: Como tenho um tempo a mais pra dar conta de aulas e atividades, claro que precisei me reorganizar. Vivo procurando trazer algo que facilite minhas explicações na aula e meu trabalho com o conteúdo que estou dando.

Comentário do professor D: Vejo nessa molecada um pouco de carência. Vejo neles um certo pedido de colo e, sei que nesse caso, eu posso fazer um comentário, uma sugestão, ouvindo, falando. Se isso for mudar a visão em educação, acho que mudei bastante em relação à outros lugares que dei aula.

Comentário do professor E: Como todo mundo aqui precisa fazer algo diferente de alguma forma, penso que seria difícil não mudar alguma coisa em nós. Eu estou sempre procurando conversar e contribuir com os colegas pra fazermos algo diferente pra eles (alunos).

18) Você considera que esta escola proporciona uma boa educação ?

(A/B/E) sim (C/D) não

19) Acredita que esta escola poderá modificar a comunidade na qual ela se insere?

(A/B/E) sim (C/D) não

Em quais aspectos? (A) econômico (B) social () cultural (E) atitudinal

20) Quanto ao projeto de Escola de Tempo Integral, acredita que ele poderá modificar a

sociedade em que vivemos? (A/B/C/E) sim (D) não

Em quais aspectos? () econômico (A, C) social (B) cultural (E) atitudinal

21) Com a permanência dos estudantes nessa escola de tempo integral houve melhora nos aspectos da aprendizagem? (A/B/E) sim (C/D) não

Comentário do professor A: Quem consegue trabalhar os conteúdos e ainda desenvolver algum projeto nas oficinas, tem maior possibilidade de atingir resultados bacanas com os alunos, principalmente no meu caso que tenho um projeto de música que ajuda muito na participação deles comigo nas aulas que dou, de História. Quando os alunos são atingidos por aquilo que gostam de fazer ou se envolver... é nessa hora que entra o outro lado da moeda, eu consigo passar pra eles a importância de se aprender algumas coisas que ajudarão naquilo que gostam e isso, no meu modo de ver, não seria possível se não estivessem num lugar que não gostam ou numa atividade que não se identificam.

Comentário do professor C: Eles acham matemática um saco... Acabam se sentindo obrigados à vir e é complicado segurar um cara que já não avança na aula de matemática diga lá no “reforço”. Sem contar que não é difícil que eles faltem. Preferem outras coisas e isso prejudica o andamento do meu projeto. Acho que cansam de ficarem mais tempo vendo o que não gostam, mas não tem muito jeito, tenho que buscar desenvolver da melhor forma a “coisa”. No final tenho que pensar que alguns conseguem melhorar suas dificuldades e pra mim, esses já valem a pena a tentativa (professor C).

22) Para você, qual o objetivo maior que essa escola com tempo integral está alcançando?

Comentário do Professor A: Acho que os exemplos de atitudes que trazemos é um diferencial muito grande. Ficam mais tempo com a gente e aí podemos falar de coisas boas e refletir sobre as suas vidas.

Comentário do professor B: Penso que tirar eles da rua é um diferencial. Eles podem aprender com a gente mais do que as aulas que damos, aprendem a ter visão de mundo e perspectiva de sair das drogas e da violência da rua.

Comentário do professor C: Vejo poucos avanços nisso tudo. As crianças trazem dificuldades que acabam desembocando aqui. Vejo problemas de dentro de casa, da situação financeira que passam, do meio que eles convivem que apresenta muitos riscos com drogas e outras coisas. Não sei se a escola por ser integral dá conta disso tudo.

Comentário do professor D: Diretamente, tirar da rua e tentar dar pra eles outras chances de pensar no futuro. Esses são os principais objetivos que temos alcançado

Comentário do professor E: O fato deles ficarem aqui o dia todo me deixa com dó às vezes. Mas por outro lado eu penso o que eles fariam se tivessem na rua. Os pais deles trabalham o dia todo e é melhor eles por aqui. Pelo menos estamos tentando prepará-los melhor pra vida e para o futuro.

23) Assinale abaixo cinco fatores que você considera que são indispensáveis para que uma escola proporcione boa educação. Enumere-os por ordem crescente de importância, sendo que o nº 1 é o menos importante dentre os escolhidos e o nº 5 o mais importante entre eles:

() oferecer alimentação

() possuir

Direção/Coordenação

(A1) existência de materiais para uso dos professores (A5/B5/C2/D4/E3) aulas interativas e inovadoras

() bons funcionários

() permanecer nela por 9 horas

(A4/D1) possuir espaços adequados(quadras, pátios, salas de aula...) (C5) famílias

interessadas na escola

(B4) ser inclusiva e democrática

(D5) professores competentes

(E5) possuir Biblioteca

(C4/E4/E2) Proposta Pedagógica

() sala de informática e Vídeo

(C1/E1) materiais para uso dos alunos

() uniforme para os alunos

(D3) excursões

(A3/D2) existir um clima de respeito e confiança

() existir Grêmio Estudantil

() atendimento médico, odontológico e psicológico

(C3) capacitações

(B3) haver uma convivência solidária

(B2) desenvolver o protagonismo juvenil

(A2) atender as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos

(B1) integração com os órgãos municipais e estaduais (Promoção Social, Conselho Tutelar, Secretarias, etc) () outro(s)

Comentário do professor B: Acredito que toda escola tem que ter uma boa proposta pedagógica, pois, quando temos bem definida uma pauta de trabalho que foi organizada numa proposta de trabalho, eu acho que o que eu tenho que fazer fica mais claro e fica mais fácil. É difícil preparar algo mais dinâmico se isso não for previsto antes e é difícil que as pessoas façam se não estiver previsto num documento. Até os alunos sentem quando algo é de improviso e isso, não é bom. Melhor quando eles sabem que já havia a intenção e isso já estava organizado. No final, fica bom pra todos quando se têm planejamento do que tem que acontecer.

24) Enumere alguns fatores que, nesta escola, favorecem sua atuação, em ordem crescente de importância sendo que o item com maior número atribuído é, consequentemente, o mais importante:

- (A1/B1) recursos materiais (D1/B3/C3) ambientes adequados (A3/D2/E3) H.A.C.s
(A4/B3/D3/E2) integração entre professores (E1/A2) trabalho conjunto e articulado com a proposta pedagógica
(B2) famílias participativas () integração com órgãos municipais para projetos de parceria
(C2) outro(s) PROJETOS

25) Para quê você acha que a escola de tempo integral foi criada? Assinale uma ou mais opções de acordo com sua opinião

- (A/D/E) para afastar jovens da violência e das drogas
() para oferecer uma educação de melhor qualidade aos jovens
() para oferecer uma alternativa sadia de convivência para os jovens que, ao saírem da escola, não tinham, o que fazer e nem para onde ir
(B/C) como paliativo aos problemas sócio-econômicos da sociedade, pois a escola assume funções não diretamente ligadas ao processo ensino-aprendizagem (alimentação, etc)

26) Quando um aluno não apresenta um bom rendimento o que é feito? Assinale uma ou mais opções de acordo com a sua opinião.

- (A/B) comunicado aos pais (C) solicitação às oficinas curriculares
(D) investigamos as dificuldades do aluno (E) ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Comentário do professor B: Penso que chamar o pai e avisar logo da dificuldade de desempenho é o mais correto de ser feito. A gente sabe que tem pai que se sente incomodado se não é avisado dessas coisas. Sabemos também que tem alguns que não se preocupam muito com isso, mas é nosso papel avisar e nesse sentido, eu não espero reuniões ou alguns momentos de visitas. Aviso logo.

27) Você avalia que ministra aulas inovadoras? (A/B/C/D/E) sim () não

28) Isso seria importante? (A/B/C/D/E) sim () não

Comentário do professor A: quando alguma aula ou atividade que eles estão fazendo traz alguma coisa nova que eles se sentem atraídos, costumam ficar mais atentos, mais envolvidos, mais ligados. Daí a ideia de inovação como algo importante que devemos tentar sempre fazer nas aulas, pra que eles também se envolvam mais com o que estamos trabalhando.

29) As Oficinas curriculares ajudam a melhorar a aprendizagem dos alunos?

(A/B/C/D/E) sim () não

Comentário do professor A: Oficinas de aprendizagem, projetos para melhorar a aprendizagem ou qualquer outra coisa pra isso sempre auxiliam os alunos a melhorarem. A única queixa que faço é a maneira pela qual essa prática chegou agora pra nós, já que em 2008 tínhamos pelo menos uma ideia do que deveríamos fazer. Isso porque naquele momento, quando iniciamos os trabalhos aqui na escola, o currículo era organizado de uma forma que tanto a base comum quanto a diversificada aconteciam mutuamente: manhã ou tarde. Havia nossos subprojetos de atuação, que se diferenciavam um pouco das oficinas que organizamos agora. Nessas oficinas agora, elas trazem pros alunos uma ideia de que “só participo se quiser” e os subprojetos anteriores não davam essa possibilidade, pois tínhamos que montar equipes que estivessem envolvidos nesses subprojetos. Como eles aconteciam em horários distintos ou pela manhã, ou no almoço, ou após a saída, no término de período de estudos, sempre tínhamos alguma atividade de apoio curricular acontecendo. Esses momentos sempre foram importantes para servir de suporte às outras ações de aprendizagem previstas nas aulas do currículo “normal”

30) Qual(is) forma(s) de avaliação(ões) você utiliza?

() não avalio (A/B/C/D/E) prova escrita individual (A/B/C/D/E) observação das atividades (A/B/C/D/E) trabalhos/pesquisas (A/B/C/D/E) prova escrita em grupo
 () outro PARTICIPAÇÃO

31) Você considera que os alunos que participam da escola de tempo integral estão mais disciplinados se comparados com alunos de escolas de tempo parcial?

(A/C/E) sim (B/D) não

Comentário do professor E: Na medida que temos esses alunos por mais tempo conosco no ambiente escolar, conseguimos apresentar mais exemplos de atitudes mais adequadas para convivência com as pessoas e com os espaços. Essa é quase que uma obviedade, se ficam mais devem se apropriar de comportamentos mais esperados pra ficarem aqui com os colegas e com os funcionários. E devem sair daqui prontos pra levarem esses exemplos pra outros lugares.

32) Você sai da sala para realizar atividades, em outros ambientes, com os alunos?

(A/B/C/D/E) sim () não

Se for afirmativa, qual a frequência? A) POCAS VEZES, B) UMA VEZ AO MÊS, C) MUITO POCO, D) QUASE TODAS AS AULAS, E) QUASE SEMPRE

Comentário do professor E: Eu tento organizar minhas aulas de uma forma à proporcionar saídas, por isso, sempre os levo para ver filmes na sala de vídeo. Vou à biblioteca e faço com que eles pesquisem sobre alguns assuntos. Costumo fazer trabalhos em grupo para que eles possam dividir experiências e quando consigo, levo todos na sala de informática pra usar algo que se relacione com a matéria que estou dando.

33) Este ano, você participou da elaboração de algum projeto interdisciplinar ?

(A/B/D) sim (C/E) não

Com qual(is) séries? TODAS

Qual objetivo(s) Fortalecer valores, atitudes e relações interpessoais

34) Participou da elaboração de alguma excursão pedagógica? () sim (A/B/C/D/E) não

Com qual(is) séries? _____

Qual objetivo(s) OBS: Os projetos são escolhidos no início do ano, na semana de planejamento e organizados pela Coordenação Pedagógica conforme permissão da Secretaria de Educação

Comentário do professor E: nem sempre temos certeza se vamos sair com os alunos pra algum lugar. Nem sempre dá pra prever no início do ano essas excursões ou saídas. Às vezes isso ocorre no decorrer do trabalho na escola. Acho complicado que exista tanta burocracia pra algo que se faz necessário numa escola de tempo integral. Eles reclamam de não saírem e nós sabemos que isso é necessário mesmo.

35) Existe uma articulação estreita, em termos de objetivos e práticas, entre os professores de

Núcleo Comum e das Oficinas Curriculares? () sim (A/B/C/D/E) não

Justifique a resposta _____

Comentário do professor A: Articular objetivos? Não... Não me lembro se isso já ocorreu aqui. A demanda da nossa rotina é tão intensa que nem sei se daria. Vejo que até seria importante se desse, mas não consigo pensar nessa situação sem algum tipo de orientação específica. Sem contar que quando estamos juntos, geralmente no H.A.C., outras coisas são ditas e faladas. Também há os que reclamam de algumas coisas da rotina e isso toma um tempo grande da reunião. Talvez a Secretaria tenha que pensar em alguma forma pra que essa articulação ocorra (professor A).

Comentário do professor B: Não temos muito tempo pra tentarmos articular coisas entre nós. Muitos já possuem projetos que lhe tomam muito tempo e acabam focando neles.

Comentário do professor C: Até tentamos nos articular. As vezes fazemos algumas coisas juntos, mas isso é muito mais de improviso e do dia que dá certo.

Comentário do professor D: Olha... Talvez isso ocorresse se não tivéssemos tanta coisa pra dar conta na parte burocrática. Papéis, planos, cadernetas, isso tudo acaba tomando um tempo que poderia ser usado para articular coisas juntas.

Comentário do professor E: A maior dificuldade que vejo é a de sentarmos pra isso sem a entrada de assuntos que atrapalhem esse momento. Sempre alguém traz á tona outras coisas da rotina e aí, pronto: nada mais se consegue.

36) O que você entende por EDUCAÇÃO INTEGRAL? Assinale uma ou mais opções de acordo com sua opinião:

() é uma educação de tempo integral, ou seja, das 07h às 16h.

- (A/D/E) é uma educação que visa à formação integral do aluno (corpo e mente)
- (A/B/E) é uma educação que integra a escola, a família e a comunidade
- (A, C/D) é uma educação que proporciona, além do ensino, proteção, alimentação, médico, roupas etc
- (A, C /D) é uma educação que envolve as habilidades: cognitiva, social e emocional

Comentário do professor C [...] eu não acredito que só ter alimentação, atendimento médico, psicólogo e outras coisas à serem ofertadas vão fazer diferença no desempenho do aluno. Isso deve existir por direito na escola. É o mínimo que se espera como dever do Estado. Acredito que com isso temos um “plus” que ajuda, mas que não define sucesso no processo de aprendizagem. Acredito mais naquilo que é papel da escola: se organizar e organizar caminhos.

37) Se quiser, deixe algum comentário ou observação sobre a escola de tempo integral

Comentário do professor C: Acredito que ela precisa ser melhorada pra chegarmos em algum lugar que possa realmente melhorar a aprendizagem dos alunos

Comentário do professor A: Necessitamos de maior clareza nas finalidades da escola integral. Se ela pode melhorar isso vai depender muito de termos mais estrutura para avançar e maior tempo de estudo sobre o que temos que fazer.

Comentário do professor E: Talvez uma discussão mais ampla sobre o que é uma escola integral e sobre o que ela deve fazer aqui em Barueri seja um primeiro passo para avançarmos nos resultados desse projeto.

Agradecemos sua colaboração – DEZ 2015