

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

APLICADAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIÂNGELA LEOCÁRDIO JACOMINI

**OFICINAS CURRICULARES NAS ESCOLAS DE
TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL
DE SÃO PAULO: PERCEPÇÃO DOS GESTORES**

CAMPINAS

2014

MARIÂNGELA LEOCÁRDIO JACOMINI

**OFICINAS CURRICULARES NAS ESCOLAS DE
TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL
DE SÃO PAULO: PERCEPÇÃO DOS GESTORES**

Trabalho de conclusão de curso, Dissertação, apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios

PUC-CAMPINAS

2014

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Autora: Jacomini, Mariângela Leocárdio

Título: Oficinas curriculares nas escolas de tempo integral da rede pública estadual de São Paulo: percepção dos gestores

Dissertação de Mestrado em Educação

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador a Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios

1ª Examinadora Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider (Universidade do Oeste de Santa Catarina)

2º Examinador Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón (PUC – Campinas)

Suplente Prof. Dr. André Pires (PUC – Campinas)

Campinas, dezembro de 2013

A Reinaldo Garcez, amor da minha vida,
companheiro, inspirador, incentivador e admirador
de meu trabalho, parceiro de aventuras e sonhos,
ombro acolhedor nos momentos difíceis cujo
coração, forte e jovial, deixou de pulsar antes que
este trabalho estivesse concluído. Dedico a você,
meu Rei, que mesmo distante nunca me
abandona.

A minha filha Bárbara, motivo de orgulho e alegria,
companheira e amiga em todos os momentos,
razão de minha luta por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

À professora Mônica Piccione Gomes Rios, orientadora, incentivadora, guia e mestre sempre atenta e dedicada me conduzindo pelos caminhos da saber e da sabedoria.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas que desde o início me incentivaram, orientaram e colaboraram para que este trabalho se realizasse, em especial à professora Vera Machado.

Aos funcionários do CCHSA que me acolheram com carinho e sempre me trataram com respeito, não medindo esforços para ajudar de alguma forma, em especial à Célia e à Regina.

A minha filha Bárbara, terapeuta nas horas difíceis, incentivadora, meu maior orgulho e motivo de minhas lutas e conquistas.

A minha mãe, dona Rita, pelo colo acolhedor, coração gigante e pelas orações.

Aos meus irmãos Adriano, Luciano e Maristela, meu cunhado Celso e sobrinhos queridos Manuella, João Pedro e Rafael que sempre me animaram e me incentivaram a continuar apesar das dificuldades.

Aos que partiram: meu pai Lourenço, *mio nono* Angelo, meus padrinhos Helena e Januário que sempre se orgulharam de tudo que fiz e meu irmão-anjo Michel que nos ensinou tanto sobre o valor da vida.

A todos os meus colegas de trabalho de ontem, hoje e sempre, minha segunda família que acredita em mim e comemora cada conquista.

Ao Aquiles (*in memorian*) e à Atena que, mais que felinos, foram companheiros fiéis, alegraram meus dias e me ensinaram muito sobre ousadia e liberdade.

Aos companheiros de jornada no Mestrado, especialmente à Sílvia que conviveu comigo diariamente rindo, chorando, aconselhando, ouvindo e à Rosângela, guerreira, que logo estará de volta saudável e feliz.

Ao meu Rei, Reinaldo (*in memorian*), companheiro de dez anos, que não mediu esforços para que eu realizasse meu sonho, o Mestrado, e que partiu para a eternidade antes de vê-lo concluído.

Aos meus professores de todos tempos, amados mestres, modelos, inspiração, que desde as primeiras letras me ensinaram o valor da educação e do conhecimento.

Ao querido André Nicolau, Lalau, que reservou um tempo para fazer o *abstract* do meu trabalho em meio à correria de ensaios, trabalho e estudos.

A todos que acreditaram em mim e aos que duvidaram, pois foram estes que me impulsionaram a buscar a realização dos meus sonhos.

A Deus, amigo, fiel e protetor que me criou, me guia, me ama e me dá força para seguir nesta caminhada fantástica chamada VIDA!

Ando devagar por que já tive pressa
E levo esse sorriso por que já chorei demais.
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe,
só levo a certeza de que muito pouco eu sei,
nada sei...
[...] Cada um de nós compõe a sua história,
cada ser em si carrega o dom de ser capaz
e ser feliz.

Renato Teixeira e Almir Sater

RESUMO

JACOMINI, Mariângela Leocárdio. Oficinas Curriculares nas Escolas de Tempo Integral da rede pública estadual de São Paulo: percepção dos gestores. 2013. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2013.

A pesquisa, de abordagem quanti-qualitativa, teve como objetivo investigar o Programa Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo instituído pela Resolução SE 89 publicada em 9 de dezembro de 2005, com foco na identificação e análise dos desafios existentes na implantação e funcionamento das Oficinas Curriculares, à luz da percepção dos gestores. A pesquisadora estudou a implantação e implementação das oficinas curriculares nas escolas que fazem parte do Programa Escola de Tempo Integral, tendo como métodos o levantamento bibliográfico, a análise documental e a aplicação de questionário misto. Investigamos como se deu o processo de implementação das oficinas curriculares nas escolas de tempo integral (considerando as políticas públicas do estado de São Paulo), quais as características das oficinas curriculares nas ETIs, qual a infraestrutura e os recursos pedagógicos necessários para a sua realização e quais os desafios relacionados aos campos pedagógico, estrutural e operacional para o desenvolvimento das oficinas. A pesquisa se desenvolveu em quatro das seis escolas incluídas no Programa, em municípios jurisdicionados à Diretoria Regional de Ensino de São João da Boa Vista, tendo como sujeitos diretores, vice-diretores e professores coordenadores pedagógicos. Concluímos que o Programa Escola de Tempo Integral foi implantado na rede pública estadual sem prévia preparação das escolas e de suas equipes, fazendo com que se recorresse a soluções improvisadas para os desafios que emanaram, dentre os quais se destacaram a inexistência, insuficiência ou inadequação do espaço físico e a falta de professores com formação e perfil adequados para ministrá-las, o que, segundo os gestores, sujeitos da pesquisa, são obstáculos que interferem na qualidade da educação oferecida. Acreditamos que as oficinas curriculares representam um diferencial para a melhoria da qualidade da educação e para a formação integral do aluno. No entanto, é necessário que haja formação continuada específica aos professores que nelas atuam e que sejam feitas reformas nos prédios escolares, a fim de criar espaços próprios para o desenvolvimento adequado das atividades diversificadas propostas para as oficinas.

Palavras-chave: escola de tempo integral, políticas públicas, qualidade em educação, oficinas curriculares.

ABSTRACT

The present quantitative and qualitative approach research aims to investigate the Full Time School Program of the State of São Paulo, established by Resolution SE 89 published on December 9, 2005, focusing on the identification and analysis of existing challenges in the implementation and operation of Curriculum Workshops, from the program managers' point of view. The researcher studied the deployment and implementation of curriculum workshops in schools that are part of the Full Time School Program, using research methods like bibliography survey, document analysis and application of mixed questionnaire. We investigated how the process of implementing the curriculum workshops in full-time schools occurred (considering the public policies of the state of São Paulo), the characteristics of curriculum workshops in FTEs, the infrastructure and the teaching resources needed for its implementation and the pedagogical, structural and operational challenges to the development of the workshops. The research was developed in four of the six schools included in the Program, in counties under the jurisdiction of the Regional Board of Education of São João da Boa Vista, having principals, vice-principals and teaching coordinators as subjects. We concluded that the Full Time School Program was implemented in public schools without previous preparation of the schools and their staff, causing the occurrence of makeshift solutions to the emanating challenges, among which stand out the absence, insufficiency or inadequacy of physical space and lack of trained teachers to administer them, which, according to the subjects, are obstacles that interfere with the quality of the offered education. We believe that curricular workshops represent a differential to the improvement of the education standard and to the integral formation of the student. However, there must be specific continuing education to teachers who work on them, and reforms must be made in school buildings, in order to create suitable spaces for the proper development of diversified activities proposed for the workshops.

Keywords: *full-time school, public policy, quality education, curriculum workshops.*

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|--------------------|---|-----|
| Gráfico 1. | Estrutura física..... | 170 |
| Gráfico 2. | Organização Geral da Escola..... | 173 |
| Gráfico 3. | Horário das Oficinas..... | 175 |
| Gráfico 4. | Recursos humanos..... | 177 |
| Gráfico 5. | Financiamento (repasse de verbas)..... | 180 |
| Gráfico 6. | Atribuição das oficinas curriculares..... | 184 |
| Gráfico 7. | Formação continuada dos professores..... | 188 |
| Gráfico 8. | Conteúdos desenvolvidos nas oficinas curriculares..... | 189 |
| Gráfico 9. | Articulação entre os conteúdos trabalhados nas oficinas e os conteúdos das aulas regulares..... | 191 |
| Gráfico 10. | Quadro Curricular..... | 193 |
| Gráfico 11. | Desempenho Cognitivo dos Alunos..... | 195 |
| Gráfico 12. | Primeiro Objetivo Geral das oficinas Curriculares..... | 200 |
| Gráfico 13. | Segundo Objetivo Geral das oficinas Curriculares..... | 200 |
| Gráfico 14. | Terceiro Objetivo Geral das oficinas Curriculares..... | 200 |
| Gráfico 15. | Quarto Objetivo Geral das oficinas Curriculares..... | 200 |
| Gráfico 16. | Objetivos Gerais das Oficinas Curriculares..... | 201 |
| Gráfico 17. | Hora da Leitura..... | 207 |
| Gráfico 18. | Hora da Leitura: primeiro objetivo..... | 208 |
| Gráfico 19. | Hora da Leitura: segundo objetivo..... | 209 |
| Gráfico 20. | Hora da Leitura: terceiro objetivo..... | 211 |
| Gráfico 21. | Experiências Matemáticas..... | 212 |
| Gráfico 22. | Experiências Matemáticas: primeiro objetivo..... | 212 |
| Gráfico 23. | Experiências Matemáticas: segundo objetivo..... | 213 |

| | | |
|--------------------|---|-----|
| Gráfico 24. | Língua Estrangeira Moderna..... | 215 |
| Gráfico 25. | Língua Estrangeira Moderna: objetivos específicos..... | 216 |
| Gráfico 26. | Informática Educacional..... | 218 |
| Gráfico 27. | Informática Educacional: Primeiro objetivo..... | 219 |
| Gráfico 28. | Informática Educacional: Segundo objetivo..... | 219 |
| Gráfico 29. | Informática Educacional: Terceiro objetivo..... | 220 |
| Gráfico 30. | Informática Educacional: Quarto objetivo..... | 220 |
| Gráfico 31. | Atividades Artísticas..... | 222 |
| Gráfico 32. | Atividades Artísticas: primeiro objetivo..... | 223 |
| Gráfico 33. | Atividades Artísticas: segundo objetivo..... | 223 |
| Gráfico 34. | Atividades Artísticas: terceiro objetivo..... | 224 |
| Gráfico 35. | Atividades Esportivas e Motoras..... | 226 |
| Gráfico 36. | Atividades Esportivas e Motoras: primeiro objetivo..... | 227 |
| Gráfico 37. | Atividades Esportivas e Motoras: segundo objetivo..... | 227 |
| Gráfico 38. | Atividades Esportivas e Motoras: terceiro objetivo..... | 228 |
| Gráfico 39. | Saúde e qualidade de vida..... | 229 |
| Gráfico 40. | Saúde e qualidade de vida: primeiro objetivo..... | 230 |
| Gráfico 41. | Saúde e qualidade de vida..... | 231 |
| Gráfico 42. | Orientação para estudo e pesquisa..... | 233 |
| Gráfico 43. | Orientação para Estudo e Pesquisa: primeiro objetivo..... | 234 |
| Gráfico 44. | Orientação para Estudo e Pesquisa: segundo e terceiro objetivos..... | 235 |
| Gráfico 45. | Gráfico Síntese: Objetivos Específicos das Oficinas Curriculares..... | 236 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------------|--|-----|
| Quadro 1. | Pesquisas sobre Escola de Tempo Integral e Educação Integral de 2006 a 2011..... | 37 |
| Quadro 2. | Resultados do IDESP – escola A..... | 48 |
| Quadro 3. | Resultados do IDEB – escola A | 48 |
| Quadro 4. | Resultados do IDESP – escola B..... | 50 |
| Quadro 5. | Resultados do IDEB – escola B | 51 |
| Quadro 6. | Resultados do IDESP – escola C | 53 |
| Quadro 7. | Resultados do IDEB – escola C | 53 |
| Quadro 8. | Resultados do IDESP – escola D | 57 |
| Quadro 9. | Resultados do IDEB – escola D | 57 |
| Quadro 10. | Programas e projetos (1990 a 2010)..... | 71 |
| Quadro 11. | Oficinas curriculares..... | 118 |
| Quadro 12. | Formação e perfil dos professores das oficinas curriculares..... | 149 |
| Quadro 13. | Perfil dos sujeitos..... | 159 |
| Quadro 14. | Módulo de funcionários para as escolas da rede pública do estado de São Paulo..... | 178 |

LISTA DE SIGLAS

| | | |
|--------|---|---|
| Anped | = | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| AOE | = | Agentes de Organização Escolar |
| ASE | = | Agente de Serviços Escolares |
| ATPC | = | Aula para Trabalho Pedagógico Coletivo |
| AVA | = | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| BIB | = | Blocos Incompletos Balanceados |
| BR | = | Bonificação por Resultados |
| CAPES | = | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEI | = | Coordenadoria de Ensino do Interior |
| CEL | = | Centro de Estudos de Línguas |
| CENP | = | Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas |
| CIEP | = | Centros Integrados de Educação Pública |
| COGSP | = | Coordenadoria de Ensino de Ensino da região metropolitana da Grande São Paulo |
| DA | = | Deficiência Auditiva |
| DI | = | Deficiência Intelectual |
| DOE | = | Diário Oficial do Estado |
| DV | = | Deficiência Visual |
| EJA | = | Educação de Jovens e Adultos |
| ETI | = | Escola de Tempo Integral |
| FAE | = | Faculdade de Administração e Economia |
| FAPESP | = | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo |
| FDE | = | Fundação para o Desenvolvimento da Educação |
| FUNDEB | = | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |

| | | |
|--------|---|---|
| FUNDEF | = | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| HTPC | = | Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| IBICT | = | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| IBGE | = | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | = | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDESP | = | Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo |
| IDH | = | Índice de Desenvolvimento Humano |
| IES | = | Instituições de Ensino Superior |
| INEP | = | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| LC | = | Lei Complementar |
| LDBEN | = | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| NRTE | = | Núcleos Regionais de Tecnologia em Educação |
| OC | = | Oficina Curricular |
| OCDE | = | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PCN | = | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PCNP | = | Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico |
| PEB I | = | Professor de Educação Básica I |
| PIB | = | Produto Interno Bruto |
| PIC | = | Projeto Intensivo no Ciclo I |
| PISA | = | <i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) |
| PMEC | = | Professor Mediador Escolar e Comunitário |
| PNE | = | Plano Nacional de Educação |
| PROERD | = | Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência |
| PROFIC | = | Programa de Formação Integral da Criança |
| ROE | = | Registro de Ocorrências Escolares |

| | | |
|---------|---|---|
| SAEB | = | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SAI | = | Sala Ambiente de Informática |
| SAPE | = | Serviço de Apoio Pedagógico Especializado |
| SARESP | = | Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo |
| SEADE | = | Fundação sistema Estadual de Análise de Dados |
| SEESP | = | Secretaria da educação do Estado de São Paulo |
| SQF – I | = | Subquadro de Funções-Atividades é constituído da Tabela I |
| TIC | = | Tecnologia de Informação e Comunicação |
| TRI | = | Teoria de Resposta ao Item |
| USP | = | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 17 |
| CAPÍTULO I: OS RUMOS DA PESQUISA..... | 32 |
| 1.1 Revisão bibliográfica..... | 36 |
| 1.2 Pesquisa bibliográfica..... | 40 |
| 1.3 Análise documental..... | 41 |
| 1.4 Questionário misto..... | 42 |
| 1.5 O lócus da pesquisa..... | 45 |
| 1.5.1 A escola A..... | 46 |
| A – Localização..... | 46 |
| B - Caracterização da Escola..... | 47 |
| C – Resultados nas avaliações externas..... | 48 |
| 1.5.2 A escola B..... | 48 |
| A – Localização..... | 49 |
| B - Caracterização da Escola..... | 49 |
| C – Resultados nas avaliações externas..... | 50 |
| 1.5.3 A escola C..... | 51 |
| A – Localização..... | 51 |
| B – Caracterização da Escola..... | 52 |
| C – Resultados nas avaliações externas..... | 53 |
| 1.5.4 A Escola D..... | 54 |
| A – Localização..... | 54 |
| B - Caracterização da Escola..... | 55 |
| C – Resultados nas avaliações externas..... | 56 |
| 1.6 Os sujeitos..... | 57 |
| 1.7 A análise dos dados..... | 60 |
| | |
| CAPÍTULO II: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS..... | 63 |
| 2.1 Estado e política pública..... | 63 |
| 2.2 Políticas públicas em educação no estado de São Paulo nas últimas duas décadas..... | 69 |
| A – Aprendizagem e formação do aluno..... | 71 |
| 2.2.1 O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP)..... | 71 |
| 2.2.2 O Regime de Progressão Continuada..... | 75 |

| | |
|---|----|
| 2.2.3 O Centro de Estudos de Línguas (CEL)..... | 79 |
| 2.2.4 O Programa Cultura é Currículo | 80 |
| B – Formação continuada do professor | 82 |
| 2.2.5 Utilização das TICs e Inclusão Digital do Professor | 80 |
| 2.2.6 Programa Ler e Escrever..... | 84 |
| 2.2.7 Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo | 87 |
| C – Articulação escola/comunidade..... | 88 |
| 2.2.8 O Programa Escola da Família | 88 |
| 2.2.9 O Programa Ação Jovem..... | 90 |
| 2.2.10 O Acesso Escola | 91 |
| 2.2.11 O Sistema de Proteção Escolar | 94 |
| 2.3 Escola de Tempo Integral estado de São Paulo | 96 |

CAPÍTULO III: AS OFICINAS CURRICULARES NAS ETIs DO ESTADO DE SÃO PAULO

| | |
|---|-----|
| | 104 |
| 3.1 O currículo..... | 104 |
| 3.2 As oficinas curriculares em questão | 109 |
| 3.2.1 Atividades de Linguagem e de Matemática | 120 |
| A - Hora da leitura | 120 |
| B - Experiências Matemáticas | 123 |
| C - Língua Estrangeira Moderna..... | 126 |
| D - Informática Educacional..... | 128 |
| E - Atividades Artísticas..... | 131 |
| 3.2.2 Atividades Esportivas e Motoras..... | 135 |
| 3.2.3 Atividades de Participação Social | 138 |
| F- Saúde e Qualidade de Vida..... | 138 |
| G - Filosofia | 140 |
| H - Empreendedorismo Social | 142 |
| 3.2.4 Orientação para Estudo e Pesquisa | 145 |
| 3.3 Formação do professor..... | 148 |
| 3.4 Infraestrutura e Recursos | 153 |

CAPÍTULO IV: AS OFICINAS CURRICULARES NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO: A PERCEÇÃO DOS GESTORES

| | |
|---|-----|
| | 158 |
| 4.1 Perfil dos sujeitos pesquisados..... | 159 |
| 4.2 A percepção dos gestores sobre as oficinas curriculares | 164 |
| 4.2.1 Aspectos estruturais e operacionais | 165 |

| | |
|---|-----|
| A – Estrutura física | 165 |
| B – Organização geral da escola..... | 172 |
| C - Horário das oficinas curriculares | 174 |
| D – Recursos humanos | 177 |
| E – Financiamento..... | 180 |
| 4.2.2 Aspectos pedagógicos..... | 183 |
| A – Atribuição das oficinas curriculares | 183 |
| B – Formação continuada dos professores | 187 |
| C – Conteúdos | 189 |
| D – Quadro curricular | 192 |
| F – Desempenho cognitivo dos alunos | 194 |
| G – Aceitação das famílias | 197 |
| 4.2.3 Objetivos gerais das oficinas curriculares | 199 |
| 4.2.4 Objetivos específicos das oficinas curriculares | 206 |
| A – Hora da Leitura | 206 |
| B – Experiências Matemáticas..... | 212 |
| C – Língua Estrangeira Moderna..... | 214 |
| D – Informática Educacional | 217 |
| E – Atividades Artísticas | 221 |
| F – Atividades Esportivas e Motoras..... | 226 |
| G – Saúde e Qualidade de Vida | 229 |
| H – Orientação para Estudo e Pesquisa | 232 |
| Caminhando para a conclusão: entrecruzando as oficinas | 236 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 239 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 245 |
| | |
| ANEXOS..... | 255 |
| ANEXO I – Abrangência da Diretoria de Ensino Regional de São João da Boa Vista..... | 256 |
| ANEXO II - Resolução SE 89, de 9-12-2005..... | 257 |
| ANEXO III – Matriz curricular - ETI – Ciclo I..... | 260 |
| ANEXO IV – Matriz curricular – ETI – Ciclo II..... | 261 |
| ANEXO V – Questionário..... | 262 |

INTRODUÇÃO

A preocupação com a escolarização da população brasileira não é assunto recente, sendo alvo de abordagem nos debates em diversos espaços, com destaque à academia e escolas. Os resultados do desempenho dos alunos da educação básica, nas avaliações em larga escala e nas provas internacionais, revelam que há dificuldades, no que tange à qualidade da educação. Nas últimas décadas, devido às exigências de órgãos internacionais, a educação, em função de indicadores que têm ocupado lugar de destaque nos discursos de gestores públicos. O PISA¹ examina o desempenho de estudantes na faixa-etária dos 15 anos, idade média do término da escolaridade básica obrigatória na maioria das nações abordando múltiplos aspectos do letramento em Leitura, Matemática e Ciências.

A análise do cenário educacional brasileiro, ao longo da história, suscita questionamentos quando se considera a democratização do ensino, que se refere ao acesso, permanência e sucesso escolar, o que implica a qualidade da educação. A educação brasileira tem sido caracterizada ao longo de toda sua história pela seleção elitizada dos sujeitos que a ela devem ter acesso e pela exclusão, sobretudo dos indivíduos oriundos das classes menos favorecidas. No que se refere ao acesso, segundo Aquino e Kassouf (2011), observa-se a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), uma melhora acentuada nos indicadores de cobertura escolar, sendo que de 1991 a 2000, o

¹A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organismo internacional sediada em Paris, França, desenvolveu, em 2000, um sistema de avaliação internacional nomeado Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em que participam trinta e dois países, havendo, em cada um deles, uma coordenação nacional e do qual o Brasil faz parte. No Brasil, a instituição responsável pela implementação do PISA é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep, ao qual cabe o desenvolvimento e execução do Programa em nível nacional e atuação e articulação com instituições internacionais, mediante ações de cooperação institucional e técnica, em caráter bilateral e multilateral. (BRASIL, INEP, 2012) Atualmente, participam do Pisa os 34 países membros da OCDE e vários países convidados. No Pisa 2009 foram ao todo 65 países. Além desses, mais 10 participaram, em 2010, de uma aplicação chamada Pisa Plus, totalizando 71 participantes da avaliação de Leitura. No Pisa 2012 confirmou-se a participação de 67 países, 34 membros da OCDE e 33 países/economias convidados. O Brasil é o único país sul-americano que participa do Pisa desde sua primeira aplicação, tendo iniciado os trabalhos com esse programa em 1998. Argentina e Peru fizeram parte, em 2001, da experiência Pisa Plus. No entanto, em 2003, somente Brasil e Uruguai entraram no programa. No Pisa 2006 houve adesão de um número maior de países da América do Sul, com a volta da Argentina e a entrada do Chile e da Colômbia (além de Brasil e Uruguai). Em 2009, o Peru incorporou-se ao grupo, totalizando seis países sul-americanos. No Pisa Plus de 2010, participou, também, o Estado de Miranda, Venezuela. (BRASIL, INEP, 2013).

atendimento escolar passou de 89% a 96,4 entre as crianças de 7 a 14 e de 62,3% para 83% para adolescentes de 15 a 17 anos. Quanto à qualidade, porém, não há dados animadores posto que o Brasil permanece apresentando indicadores educacionais abaixo dos padrões internacionais. Não se pode dizer que um sistema educacional seja democrático baseando-se apenas no acesso das crianças e jovens à escola, é preciso garantir a permanência e o sucesso escolar. Dourado, Oliveira e Santos (2007) apontam que os conceitos, as concepções e representações sobre o que vem a ser uma educação de qualidade mudam de acordo com as mudanças ocorridas ao longo do tempo na forma de vida da sociedade, nas relações de poder, nos modos de produção e de consumo. Segundo os autores

Estudos, avaliações e pesquisas mostram que a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 9).

Desta forma, a qualidade em educação encerra condições intra e extra escolares e implica os recursos materiais e humanos, as relações existentes na escola e na sala de aula, os currículos, as expectativas de aprendizagem, a articulação com a família e a comunidade, a formação e a valorização dos profissionais da educação, a infraestrutura física e as práticas pedagógicas, insumos esses que afetam os processos de ensino e aprendizagem. Tão importantes quanto os aspectos objetivos como a gestão financeira, administrativa e pedagógica, os juízos de valor e as especificidades da natureza do trabalho escolar é a maneira como os agentes escolares e a comunidade percebem a finalidade da escola e do trabalho nela desenvolvido. Todos estes fatores implicam a qualidade da educação, tendo assim, caráter restritivo ao ser traduzida em números ou gráficos, ou seja, reduzida a índices quantitativos.

Paro (2000, p. 3) entende a educação como “atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social [...]”. Desta forma, as ideias de Paro e Dourado, Oliveira e Santos

convergem admitindo que a educação e, conseqüentemente, os conceitos de qualidade e finalidade da mesma, mudam de acordo com o contexto histórico.

Paro trata da necessidade urgente de se refletir a respeito da qualidade da educação ofertada principalmente nas escolas públicas e aponta a superficialidade como o assunto tem sido tratado como fator comprometedor da própria qualidade.

Na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida a partir da quantidade de informações exibidas pelos sujeitos presumivelmente educados (PARO, 2000, p. 27).

Esta concepção de qualidade explicitada pelo autor é exibida pela mídia e influencia a sociedade, que passa a adotar os índices como único parâmetro de qualidade da educação. Em vista de que as avaliações em larga escala não consideram as peculiaridades locais e se centram no desempenho dos alunos e que, ainda, costumam ser selecionadas apenas duas ou três disciplinas, a exemplo do PISA, acentua-se por um lado o seu caráter restritivo e por outro a tendência de uniformização do currículo escolar. Com o propósito de melhorar os índices, sob exigência dos organismos internacionais, a escola se encontra pressionada e tende a polarizar a sua prática pedagógica e priorizar disciplinas usualmente avaliadas pelos exames externos, de modo a garantir a apropriação de conteúdos específicos.

Assim a qualidade da educação seria tanto mais efetiva quanto maior fosse a quantidade desses “conteúdos” apropriados por seus alunos, sendo a escola tanto mais produtiva quanto maior o número desses alunos aprovados (e quanto maiores os escores obtidos) em provas e exames que medem a posse dessas informações (PARO, 2007, p. 27).

Ora, esta visão que prevalece nos diversos meios, inclusive em alguns no acadêmico, vai de encontro à perspectiva da educação integral, segundo a qual o indivíduo é um ser complexo, multifacetado que não pode ser tratado como apenas um receptor de informações por trazer toda a bagagem cultural acumulada

historicamente por sua comunidade ao longo dos tempos e tampouco o seu conhecimento ser expresso por meio de índices numéricos.

Dentre as diversas alternativas estudadas para a resolução do problema da baixa qualidade da educação brasileira, coloca-se em pauta nas discussões do momento a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola buscando uma formação integral, a partir do desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Assim, a discussão sobre o tempo na educação e sobre a educação integral ou de tempo integral, embora não seja recente, apresenta-se de forma crescente nos meios acadêmico e político.

Sobre o tempo, Cavaliere (2007) salienta que é preciso considerar que em cada situação histórica ou local, o tempo na escola é sempre em função de diferentes interesses e forças que atuam sobre ele. Assim, o tempo na escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças ou às necessidades do Estado e da sociedade ou ainda à rotina e conforto dos adultos sejam eles pais ou professores.

Cavaliere (2007) afirma haver diversas formas de justificar e compreender a ampliação do tempo diário de permanência dos alunos na escola:

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

Os conceitos educação integral e educação de tempo integral embora não sejam sinônimos têm sido empregados como tal gerando divergências até mesmo em torno dos objetivos desta modalidade de ensino. Cavaliere (2002) aponta a educação integral segundo o conceito de Dewey² como resposta a um desafio democrático hoje posto à sociedade brasileira.

²Na visão pragmatista, a validade de uma ideia está na concretização dos resultados que se pretende obter (JAPIASSÚ, 2006). Dewey considera que a educação não deva ser preparação para a vida mas a própria vida, sendo tarefa da educação, nesta perspectiva, associar o ensino à experiência pessoal do aluno. A experiência é colocada por Dewey como condição da aprendizagem.

[...] o tema *educação integral* é vasto. Muitas vertentes poderiam ser trilhadas na exploração do mesmo. Optamos pela abordagem da corrente filosófica pragmatista, enfocando o pensamento de John Dewey e sua concepção de educação como “reconstrução da experiência” (CAVALIERE, 2002, p. 250).

Envolvidos pelas ideias pragmatistas de John Dewey, os idealizadores do movimento denominado Escola Nova, sobretudo Anísio Teixeira, adotaram o conceito de educação integral em busca de um modelo inovador para a escola brasileira em oposição ao modelo tradicional estabelecido.

Anísio Teixeira foi o idealizador do projeto implantado na Bahia, na década de 1950, que se tornou exemplo de escola em tempo integral no Brasil.

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da *atividade* ou *experiência* em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram. (CAVALIERE, 2002, p.251).

Outras experiências com ampliação do tempo de permanência do aluno na escola ocorreram no Brasil dentre as quais destacamos os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro, durante o governo de Leonel Brizola, e o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), no estado de São Paulo, ambas durante a década de 80. Ambas experiências exemplificam as duas vertentes de escolas de tempo integral apontados por Cavaliere (2009, p.53):

O primeiro tende a investir no interior das unidades escolares de forma a propiciar a permanência de alunos e professores em tempo integral e a segunda tende a articular instituições e projetos da sociedade para oferta de atividades aos alunos no turno alternativo às aulas regulares.

Ao longo deste trabalho adotamos o conceito de educação integral que “considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações” (CRUZ, 2010, p. 745). Gonçalves (2006) acrescenta ao conceito de educação integral que este

sujeito multidimensional deve ser compreendido também em sua dimensão bio-psicossocial, ou seja, um sujeito que busca a realização de seus desejos.

Para atendimento a todas as necessidades deste aluno nas suas múltiplas dimensões torna-se necessária reflexão sobre a função da escola e o seu papel social definindo sua identidade.

Cavaliere (2002) afirma que a busca da escola por uma nova identidade sócio-cultural que se faz necessária por imposição de uma nova demanda da sociedade não se esgota em seus temas internos, mas está necessariamente ligada a um projeto mais amplo desta sociedade na qual a escola está inserida.

A autora afirma que a escola brasileira vive um momento de perda da identidade cultural e pedagógica devido à ampliação desordenada de suas tarefas, bem como as recentes políticas oficiais tais como programa bolsa-escola, novos critérios de progressão escolar, inclusão no currículo de temas ligados à saúde, a ética e à cultura. Segundo a autora, a situação atual “parece delinear uma realidade em que as necessidades sócio integradoras assumem posição primordial no cotidiano escolar” (CAVALIERI, 2002, p. 249).

As recentes políticas públicas que buscam garantir a permanência das crianças nas escolas pelo menos até o final do período da obrigatoriedade revelam a percepção, por parte da sociedade, de que existe a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola fundamental, sendo a primeira e indispensável condição para tal a integração efetiva de todas as crianças à vida escolar (CAVALIERE, 2002, p. 249).

Sobre a função da escola no contexto da sociedade atual, Paro (1988) afirma que quando se coloca em discussão a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas públicas as questões sociais tendem a sobrepor as pedagógicas e corre-se o risco de criar uma escola exclusiva para as classes subalternas acreditando ser a escola a solução para todos os problemas sociais.

Isto acontece, por um lado, porque os problemas das classes subalternas são tantos, que as políticas públicas não dão conta de superá-los; por outro, porque a questão da pauperização, ligada à crise econômica atual, traz à tona o problema da violência e a preocupação de cuidar preventiva e/ou corretivamente desta questão. Nesse sentido, o poder público passa a atribuir essa função à escola, gerando novas expectativas da população com relação à instituição escolar (PARO, 1998, p. 192).

Apesar de todos os vieses possíveis, o redimensionamento do tempo escolar apresenta-se como possibilidade de atendimento à nova identidade da escola e à ideia de uma escola de tempo integral, de forma explícita, ressurgiu no Brasil a partir da publicação da Lei 9394 no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que em seu artigo 34 prevê a extensão do tempo em que o aluno permanece na escola.

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

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

A partir desta determinação, o assunto passou a ser discussão corrente em todas as esferas governamentais e dentre os educadores atuantes nos diversos níveis e graus de ensino, bem como entre os membros da comunidade acadêmica e científica brasileira. A LDBEN criou a oportunidade de os sistemas de ensino organizar-se para a extensão do tempo de permanência dos alunos na escola sem, no entanto, estabelecer um prazo para que isso acontecesse e deixando abertura para que cada sistema decidisse quando e como fazê-lo. Surgiram, a partir de então, inúmeras experiências, principalmente na esfera municipal com variações quanto ao nível de ensino que, em alguns municípios, atende apenas à Educação Infantil, em outros se estende ao Ensino Fundamental Ciclo I (do 1º ao 5º ano) e em alguns casos até o Ciclo II (do 6º ao 9º ano).

No estado de São Paulo, “a reflexão sobre a ampliação do tempo escolar refere-se ao tipo de instituição de educação básica de que a sociedade precisa, bem como ao seu papel formativo no processo democrático” (SÃO PAULO. SEE/CENP, 2006). Desta forma, buscou-se a criação de um modelo de escola que atendesse às necessidades e anseios da sociedade naquele momento histórico social e político implantando-se mediante a publicação da Resolução SEE 89, em 5 de dezembro de 2005, o Programa Escola de Tempo Integral.

Representando um novo modelo de escola de tempo integral como parte de uma política educacional relativamente nova no Brasil, nestes novos moldes, sobretudo no estado de São Paulo, o Programa Escola de Tempo Integral tem sido alvo de críticas e elogios.

Em 1998, Paro já tecia críticas sobre as políticas públicas criadas pelos governos apenas no intuito de oferecer resposta às pressões da sociedade com medidas paliativas, sem a preocupação primeira de resolver os problemas, sobretudo em educação:

No caso do ensino, isto se dá quando o Estado, em resposta às pressões populares, apenas improvisa novas salas de aula ou abarrotava ainda mais as já existentes, quando o que se necessita não é apenas de mais salas ou vagas, mas de escola com espaço e condições para instrução e vivência, com profissionais capacitados e bem remunerados, com instalações adequadas, com merenda, merendeiras e local e utensílios para servir a merenda, com autonomia da escola para atender aos interesses da clientela, enfim, com condições plenas para o desenvolvimento de sua função específica de escola (PARO, 1998, p. 219).

O autor reitera a necessidade de se construir uma escola que realmente atenda às demandas da sociedade e possa cumprir sua função porém, a simples extensão do tempo de permanência dos alunos da forma como esta se encontra pode significar um erro. Segundo o autor “trata-se, portanto, de se examinar em que medida a solução do problema em apreço passa pela extensão diária da escolaridade” (PARO, 1998, p. 221).

Coelho e Menezes (2009), ao estudarem a relação entre a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola e a qualidade do ensino, refletem sobre a necessidade de imputar qualidade à quantidade do tempo escolar não bastando apenas a ampliação da permanência dos alunos na escola para que esta desempenhe sua função de instituição de ensino:

Nessa perspectiva, os sistemas de ensino, ao considerarem a possibilidade de ampliação do tempo escolar, deverão levar em consideração as suas tradições e singularidades associadas, por exemplo, às dimensões da sua rede física e de pessoal, além das concepções que defendem acerca da educação, uma vez que, acreditamos, não basta a extensão quantitativa do tempo sem a conseqüente discussão acerca da qualidade a ser imputada a esse tempo (COELHO; MENEZES, 2009, p. 5).

As autoras acrescentam que suas pesquisas evidenciam que apenas a expansão quantitativa do tempo na escola não garante uma melhor aprendizagem, ou seja, “melhor compreensão de conceitos / apreensão de habilidades / formação humana” (COELHO; MENEZES, 2009, p. 7).

Libâneo (2006) questiona se vale a pena investir dinheiro público em uma escola de tempo integral por acreditar serem parte de políticas de governo e que não resolverá os problemas cruciais da escola pública: insucesso escolar, repetência, abandono, despreparo dos professores.

Sabemos que o dinheiro público para a educação é sempre escasso, criam-se ideias maravilhosas, mas sem dotação orçamentária. Passada a fase da visibilidade política que motivou a criação da escola de tempo integral acaba o dinheiro, as escolas não são mais supervisionadas pelo sistema, a direção e os professores perdem o entusiasmo, os pais não têm capacidade crítica para reclamar, e tudo vira a rotina do serviço público. [...] Os fatos mostram que o destino das escolas de tempo integral não será diferente: passada a fase da visibilidade política, elas retornam ao estado das demais escolas, de abandono e descaso (LIBÂNEO, 2006, p. 2).

O autor afirma acreditar que a escola tenha função emancipadora e que o melhor ensino é o que impulsiona o desenvolvimento mental, mas que para isso são necessárias condições organizacionais, professores preparados e não apenas a extensão do tempo diário de permanência dos alunos. Libâneo (2006) enumera as tarefas da escola como assegurar condições físicas e materiais para possibilitar a aprendizagem, contar com excelentes professores que possam garantir aprendizagens sólidas e duradouras, estrutura organizacional e apoio pedagógico ao professor e reitera não acreditar que os sistemas de ensino, estaduais e municipais, tenham recursos suficientes para custear essa escola, pois, essas condições não estão presentes nas escolas públicas comuns, como é que passarão a existir para a escola de tempo integral?

Cavaliere (2007) elucubra que, deixar a escola como está, precária e desinteressante, tentando a complementação no contra turno com atividades planejadas é uma espécie de abdicação da própria escola pública. A extensão do período de aulas buscando suprir as necessidades das aulas do período regular não soluciona o fracasso da escola como instituição de ensino, não diminui os índices de reprovação e de evasão escolar, apenas transfere a responsabilidade de ensinar para as oficinas curriculares. Mesmo assim, a autora defende a escola de tempo integral como possibilidade de melhoria da educação pública.

É a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e

professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo (CAVALIERE, 2007, p. 1032).

Embora os autores tenham visões diversas sobre a escola de tempo integral, convergem ao admitir que a simples ampliação do tempo não resolve os problemas cruciais da educação e que podem, ainda, suscitar outros como o abandono material e pedagógico por falta de condições orçamentárias, o excesso de valorização do contra turno em detrimento das aulas do período regular e a falta de qualidade no uso do tempo adicional.

Mesmo assim, a escola de tempo integral parece ser uma tendência que desponta no horizonte da educação brasileira com a adesão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que propõe uma ampla reflexão na rede a respeito dos rumos da educação integral ou de tempo integral em solo paulista. É neste cenário em que se dará a pesquisa aqui descrita, que pretende refletir sobre estes anos de Escola de Tempo Integral no estado de São Paulo³, Programa que teve início no ano de 2006, tendo sido instituído pela Resolução nº 89 de 5 de dezembro de 2005, na gestão do governador Geraldo Alckmin.

Considerando que o turno da tarde nas Escolas de Tempo Integral é preenchido pelas atividades realizadas em aulas denominadas Oficinas Curriculares, definimos como problema da pesquisa: qual a percepção dos gestores escolares sobre o desenvolvimento das oficinas curriculares nas escolas de tempo integral da rede pública estadual de São Paulo?

Do problema emergiram as seguintes questões: como se deu o processo de implementação das oficinas curriculares nas escolas de tempo integral no contexto das políticas públicas? Quais as características das oficinas curriculares nas ETIs do estado de São Paulo? Quais os desafios relacionados aos campos pedagógico, estrutural e operacional para o desenvolvimento das oficinas curriculares?

³O Projeto Escola de Tempo Integral, a legislação de implantação e as alterações ao longo dos anos serão tratados nos capítulos desta dissertação.

Investigar o Programa Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo, com foco na identificação e análise dos desafios existentes na implantação e funcionamento das Oficinas Curriculares, à luz da percepção dos gestores, é o objetivo geral da pesquisa.

São objetivos específicos identificar como se deu o processo de implementação das oficinas curriculares nas escolas de tempo integral no contexto das políticas públicas do estado de São Paulo; identificar as características das oficinas curriculares nas ETIs do estado de São Paulo e a infraestrutura e os recursos pedagógicos necessários para a sua realização; analisar os desafios relacionados aos campos pedagógico, estrutural e operacional para o desenvolvimento das oficinas curriculares nas ETIs do estado de São Paulo.

O interesse em pesquisar as oficinas curriculares das Escolas de Tempo Integral justifica-se pela nossa experiência pessoal e profissional ao supervisionar uma ETI localizada na zona rural do município de Casa Branca. Ao longo de vinte e dois anos, atuando nos diversos níveis de ensino, nas redes pública e particular em São João da Boa Vista, assumimos no ano de 2009 o cargo de Supervisora de Ensino efetiva na Diretoria de Ensino com sede no município, tendo nos sido atribuídas quatro escolas para compor o setor de trabalho. É chamado setor o conjunto de escolas que cada supervisor de ensino deve supervisionar acompanhando as atividades pedagógicas e administrativas, orientado a equipe escolar quanto ao desenvolvimento de projetos, análise de índices referentes ao desempenho da escola nas avaliações externas (Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo – SARESP), inferindo e apresentando sugestões para a melhoria da qualidade do ensino oferecido. Dentre as escolas que compuseram o setor atribuído, uma fazia parte do Programa Escola de Tempo Integral, o que despertou de imediato o interesse, devido ao nosso desconhecimento sobre o Programa e, por ocasião das visitas às escolas, a observação de que os alunos demonstravam desinteresse pelas atividades desenvolvidas nas oficinas curriculares, pois se amontoavam à porta da diretoria solicitando dispensa. Passamos, então a pesquisar para conhecermos o funcionamento das oficinas, os

mecanismos de atribuição das mesmas, a grade curricular,⁴ o processo de implantação e implementação do ponto de vista pedagógico, estrutural e operacional, e as possíveis repercussões nas escolas que aderiram ao Programa. Buscávamos respostas para entender porque os alunos não queriam ficar para participar das oficinas. Estudando os documentos oficiais e conversando com o alunado descobrimos a necessidade de imputar um caráter mais lúdico às atividades e ocupar os diversos espaços disponíveis na escola tornando as atividades desenvolvidas nas oficinas mais atraentes. Em conversa com o corpo docente e com a equipe gestora da escola, sugerimos que as oficinas ocupassem os espaços externos, além dos outros disponíveis como quadra, laboratório de informática, sala de leitura e pátio. Os pedidos de dispensa diminuíram e, ao final do ano, quando a Secretaria da Educação solicitou que fosse realizada uma enquete com pais, alunos e equipe escolar sobre a continuidade ou não do projeto, foi unânime a análise positiva do Projeto e a necessidade da continuidade do mesmo.

Embora os temas relacionados ao assunto deste estudo sejam abordados com frequência em diversas pesquisas, em várias partes do Brasil, conforme apresentaremos mais adiante ao abordar os procedimentos metodológicos, percebemos que há uma carência de abordagem envolvendo as oficinas curriculares das Escolas de Tempo Integral. Observamos, ainda, que as pesquisas sempre buscavam conhecer as percepções dos alunos, dos professores, da comunidade escolar, porém, sem conceder voz aos gestores das escolas. Decidimos, então, realizar uma pesquisa quanti-qualitativa, mediante análise documental e aplicação de questionário misto, que respondesse às perguntas estabelecidas por meio do olhar daqueles que participam diretamente da administração das ETIs: os gestores que na rede pública do estado de São Paulo são o diretor de escola, o vice-diretor de escola e o professor coordenador pedagógico. A pesquisa foi realizada em quatro escolas públicas estaduais, localizadas em três municípios da quinta região administrativa de São João da Boa Vista (SP), tendo como critério de escolha serem integrantes do Programa Escola de Tempo Integral.

⁴. Entende-se por grade, matriz ou quadro curricular o conjunto de disciplinas a serem desenvolvidas em determinado nível/ciclo/série/ano de ensino empregados como sinônimos na rede pública do estado de São Paulo. No caso da Escola de Tempo Integral, há uma grade com os componentes curriculares para o currículo básico e outra para as oficinas curriculares.

Para a educação, a relevância da pesquisa está em analisar um Programa que conta com sete anos de implantação no estado de São Paulo e cujos resultados são passíveis de verificação. Para o meio acadêmico, a relevância da pesquisa traduz-se na medida em que documentos, publicações e pesquisas anteriores foram revisitados fornecendo subsídios para um estudo direcionado especificamente à percepção da equipe gestora das Escolas de Tempo Integral, foco pouco mencionado nos trabalhos anteriores e que pode subsidiar trabalhos futuros.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa válida pela oportunidade de analisar os caminhos já percorridos e os rumos que podem ser dados às oficinas curriculares, por meio das percepções dos gestores da escola, o que, conforme alguns citados e evidenciado, confere ineditéz ao estudo.

Não pretendemos, com este trabalho, esgotar o assunto e nem mesmo, preencher as lacunas existentes nas inúmeras discussões a respeito. Pretendemos, contudo, responder ao questionamento inicial que originou esta pesquisa referente à percepção dos gestores sobre as oficinas curriculares das Escolas de Tempo Integral do estado de São Paulo e, sobretudo, contribuir para a reflexão e a possibilidade de redefinir políticas públicas em educação, ao que se refere às Escolas de Tempo Integral.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos cujos conteúdos estão relacionados aos procedimentos metodológicos e às perguntas e objetivos específicos que os norteiam.

Assim, no Capítulo I percorremos os caminhos da pesquisa abordando a metodologia empregada para seleção, coleta e análise dos dados bem como a abordagem metodológica, as categorias de análise, a escolha e a caracterização do objeto, dos sujeitos e do lócus da pesquisa. Trazemos, neste capítulo, com base em Pádua (2002), Severino (2007), Megid (1999), Lakatos (1996), Almeida (1996), Bogdan (1994), Flick (2007), Chizzotti (2006), Demo (2003), Ludke e André (1986) dentre outros, todo o percurso percorrido desde as técnicas e instrumento de coleta de dados, a conceituação e a justificativa da escolha dos mesmos até as técnicas

empregadas na análise dos dados coletados para a obtenção dos resultados da pesquisa.

No Capítulo II, com vistas a responder à primeira questão de pesquisa que verte sobre o processo de implementação das oficinas curriculares nas escolas de tempo integral no contexto das políticas públicas, analisamos os conceitos e discussões sobre política pública a partir de textos de Hofling (2001), Gewirtz (2011), Gomes (2011), Souza (2003, 2006) e Pacheco (2000), dentre outros. À luz da bibliografia supracitada, discutimos o papel do Estado como criador e gestor de políticas públicas em educação, a forma pela qual os temas de educação entram na agenda política e tornam-se políticas públicas e o caráter permanente ou temporário destas políticas frente às mudanças ocorridas pela troca de governantes e partidos. Fazemos, também, uma análise das políticas públicas em educação no estado de São Paulo no período entre 1990 e 2010 a partir de buscas nos documentos oficiais e legislação da Secretaria da Educação como subsídio para melhor compreender a chegada ao modelo de Escola de Tempo Integral instaurado em 2006 mediante a publicação da Resolução SE 89 em 9 de dezembro de 2005.

No Capítulo III tratamos diretamente das Oficinas Curriculares (OCs), na busca de responder à segunda e à terceira questões de pesquisa que têm como foco os desafios de implantação das OCs e a relação que têm com o currículo escolar. Para tanto, apresentamos as OCs, por meio de uma descrição detalhada, justificando a nomenclatura, explicitando a forma de funcionamento, os horários, como é realizada a atribuição, o perfil e a formação inicial dos professores que as ministram, o material pedagógico necessário, o espaço físico e os objetivos de cada uma das Oficinas Curriculares, bem como a integração destas com as disciplinas do currículo regular. Todo este levantamento foi executado tomando por base a documentação oficial publicada pela SEE-SP intitulada Diretrizes para as Oficinas Curriculares das Escolas de Tempo Integral e a legislação sobre atribuição de aulas além de algumas instruções complementares que foram elaboradas a partir de 2006 para nortear os trabalhos nas ETIs e empreender alterações no currículo e no trabalho nas OCs.

O Capítulo IV apresenta a pesquisa e os resultados obtidos através da coleta de dados bem como a análise qualitativa destes à luz da bibliografia

consultada e na percepção dos gestores das escolas lócus da pesquisa, com o intuito de responder à quarta questão de pesquisa centrada relação entre as oficinas curriculares e os processos de ensino e aprendizagem, com vistas à formação do aluno/cidadão. Os dados coletados são expostos em forma de gráficos e tabelas caracterizando o aspecto quantitativo da pesquisa e, a seguir, são analisados em seus diversos aspectos e categorias atribuindo à pesquisa o caráter qualitativo.

As considerações finais vêm logo em seguida encerrando a dissertação e respondendo às questões norteadoras da investigação: Como se deu o processo de implementação das Oficinas Curriculares nas Escolas de Tempo Integral no contexto das políticas públicas? Quais as necessidades e os desafios relacionados à realização das Oficinas Curriculares nas ETIs no estado de São Paulo? Como se dá a integração das Oficinas Curriculares no currículo escolar? Em que medida as Oficinas Curriculares contribuem para a formação do aluno/cidadão? Procuramos apontar, a partir dos resultados da pesquisa, caminhos para a Escola de Tempo Integral como alternativa para a busca da qualidade do ensino oferecido compreendendo esta qualidade como não só oferta de vagas e matrícula e permanência do aluno na escola, mas o alcance do sucesso pelo aluno independente do grupo étnico, religioso, econômico ou social ao qual pertença, compreendendo a educação como direito subjetivo de todo ser humano e dever da família e do Estado cada qual assumindo suas funções e dentro de sua esfera de atuação.

CAPÍTULO I

OS RUMOS DA PESQUISA

Considerando-se que toda ciência é caracterizada pela utilização de métodos científicos e que o que difere a ciência de outros saberes é o método, discorreremos a seguir a respeito da metodologia utilizada nesta pesquisa.

O método constitui caminho a ser seguido na pesquisa buscando a comprovação ou não de hipóteses previamente estabelecidas ou simplesmente visando responder às questões norteadoras da investigação. Existem inúmeras definições de método das quais selecionamos algumas diretamente relacionadas com nossa abordagem nesta pesquisa.

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 65):

O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Assim, os autores trazem uma das características importantes no método de pesquisa científica: a sistematização e a racionalidade. Ora, se o método é o caminho que conduzirá a investigação, é preciso que este seja composto por atividades sistemáticas, um passo a passo da pesquisa, estabelecidas de forma racional para garantir a segurança e a economia em todas as etapas da pesquisa.

O método permite que durante a execução das etapas da pesquisa seja possível repensar as questões propostas possibilitando a retomada do pensamento “sobre o próprio modo de operar o conhecimento”, segundo Ghedin e Franco (2008, p. 25) afirmando, ainda, que no caso da educação o método é um “pretexto para repensar as teorias educacionais que orientam o processo metodológico do conhecimento” nesta área.

Severino discorrendo a respeito da investigação científica, acrescenta que o método científico é:

[...] elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte e a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos (SEVERINO, 2013, p. 102).

Assim, é lícito afirmarmos que o método é o caminho para o conhecimento científico como na própria conceituação da palavra de origem grega cujo significado, segundo Ghedin e Franco (2008, p. 26) é “caminho que se faz caminhando enquanto se caminha”. O método presume uma perspectiva de saída de algum lugar para chegada prevista para algum lugar cuja rota deve ser traçada de forma sistemática, criteriosa e racional sob o risco de se chegar a um lugar diferente do previsto ou de não se chegar a lugar algum.

Ghedin e Franco refletem sobre os desafios de se fazer pesquisa em educação considerando que:

[...] o fenômeno educativo não é facilmente apreendido, quer pela expansão, flexibilidade, variabilidade, porosidade de seu acontecer existencial, quer pela incapacidade dos métodos e técnicas da ciência dita tradicional em captar toda dimensão e potencialidade desse objeto tão mutante, tão metamórfico, carregado de valores, de intencionalidade e de projetos implícitos (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.104 – 105).

Partindo do pressuposto de que a pesquisa em educação apresenta suas especificidades devido às especificidades do fenômeno educativo, a escolha do método de pesquisa vai muito além de instrumento de coleta de dados como costuma ser tratada. Assim, “o percurso do método será feito”, segundo Ghedin e Franco (2011, p. 107) a partir dos fatos até a pressuposta apreensão da realidade”. Desta forma, a metodologia é concebida a partir de duas perspectivas: a concepção instrumental e a concepção reflexiva.

O método torna-se um acessório à pesquisa e deixa de ser seu elemento fundador e o organizador das reflexões construtoras do conhecimento pretendido. Esse procedimento equivocadamente denominado por Franco (2003) de concepção instrumental da metodologia (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 107).

A concepção instrumental da metodologia aborda o método como um acessório, apenas um mecanismo orientador da coleta de dados, um conjunto de técnicas sem a preocupação com o “fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia praticada” (SEVERINO, 2013, p. 100).

Opondo-se a esta concepção de metodologia, a concepção denominada reflexiva afirma ser necessário que haja articulações entre ciência e existência uma vez que o não é possível desligar o pensamento teórico do plano objetivo. Esta perspectiva é explicada por Ghedin e Franco (2011, p. 107) da seguinte forma:

[...] a metodologia deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/ compreensão/ interpretação do empírico inicial.

A escolha de uma abordagem metodológica depende da concepção da relação sujeito-objeto do pesquisador e, a partir da escolha da mesma, são selecionadas as técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados que mais se adequem para que os resultados da pesquisa fiquem o mais próximo possível da verdade. Não abordaremos aqui os diversos conceitos de verdade ao longo da história do pensamento e das diversas teorias do conhecimento. Chamaremos de verdade o resultado da pesquisa lembrando o caráter histórico- espacial da mesma, ou seja, uma mesma pesquisa realizada em um local diferente, em um contexto histórico diferente pode obter resultados diferentes.

A abordagem quali-quantitativa desta pesquisa explica-se pelos instrumentos utilizados para a coleta de dados e ao tratamento dado a estes dados no processo de análise e interpretação. É necessário estabelecer aqui a conceituação das abordagens qualitativa e quantitativa estabelecendo relações entre estes conceitos e a pesquisa aqui apresentada. Embora alguns autores não façam a diferenciação entre metodologia e abordagem, segundo Severino:

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. (SEVERINO, 2013, p. 119).

Ludke e André (2003) acentuam que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. As autoras enumeram, ainda, algumas outras características de uma pesquisa de abordagem qualitativa: os dados coletados têm predominância descritiva, é dada mais importância ao processo que ao produto, o significado que as pessoas (sujeitos) dão às coisas são focos de atenção especial do pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo dedutivo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, valoriza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a percepção dos participantes.

A pesquisa também pode ser considerada de abordagem quantitativa, pois apresenta análise numérica dos dados tabulados representados por gráficos e tabelas. O instrumento de coleta de dados escolhido, o questionário, sobre o qual trataremos mais adiante, é um instrumento normalmente utilizado nas pesquisas quantitativas.

Segundo Flick (2007, p. 18), a abordagem quantitativa foi seguida pela psicologia e pelas ciências sociais adotando como modelo as ciências naturais e sua exatidão dando especial atenção para o desenvolvimento de métodos quantitativos e padronizados a fim de “isolar claramente causas e efeitos, operacionalizar corretamente relações teóricas, medir e quantificar fenômenos, criar planos de pesquisa [...] e formular leis gerais”.

Considerando a metodologia escolhida para a pesquisa em suas diversas fases e considerando que “a pesquisa qualitativa enfatiza o processo e seu significado, enquanto a quantitativa preocupa-se em medir (quantidade, frequência e intensidade) e analisar as relações causais entre as variáveis” (TERENCE; ESCRIVÃO FILHO, 2006, p. 7), podemos considerar a pesquisa em questão como de abordagem quali-quantitativa por se utilizar de método misto.

Sobre a possibilidade de uma pesquisa de abordagem mista como a que aqui se apresenta, Flick (2007) afirma que os métodos qualitativos foram

desenvolvidos no contexto de crítica aos métodos quantitativos e suas estratégias de pesquisa e que hoje ambas as abordagens contam com pesquisas de boa e de má qualidade. O autor aponta para uma independência da pesquisa de abordagem qualitativa em relação à quantitativa e afirma que existem relações entre as duas abordagens sobre vários níveis como o epistemológico, a utilização de dados e métodos, descobertas da pesquisa qualitativa que sejam vinculadas às da quantitativa, generalização das descobertas e utilização de métodos de uma abordagem para avaliação de uma pesquisa de outra abordagem.

Na pesquisa em questão, além da pesquisa bibliográfica utilizamos técnicas de coleta de dados de abordagem qualitativa, a análise documental e de abordagem quanti-qualitativa, o questionário.

Verdadeiramente, os questionários, entrevistas etc são meios “neutros” que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria. Se aceitamos este ponto de vista, da “neutralidade” natural dos instrumentos de coleta de dados, é possível concluir que todos os meios que se usam na investigação quantitativa podem ser empregados também no enfoque qualitativo (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

Triviños (1987) afirma, assim, que toda pesquisa pode ser quantitativa e qualitativa ao mesmo tempo e que não é possível afirmar de forma categórica que os instrumentos de coleta de dados são diferentes na pesquisa quantitativa daqueles que são empregados na investigação qualitativa.

1.1. Revisão Bibliográfica

Em busca realizada no banco de teses da CAPES e IBICT no período compreendido entre 2005 e 2011, utilizando os descritores: escola de tempo integral, educação integral, tempo integral, escola em tempo integral e oficinas curriculares, conforme quadro I, encontramos 4 teses de Doutorado sendo uma em 2005, uma em 2006 e duas em 2009. Encontramos, também, 51 dissertações de Mestrado assim distribuídas: em 2006 foram encontradas 2 dissertações; em 2007 encontramos 12 dissertações dentre as quais podemos destacar uma intitulada

“Escola de Tempo Integral: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença”, de Jane Soares de Almeida que descreve a proposta de Escola de Tempo Integral no estado de São Paulo investigando uma escola da rede pública da cidade de Bertiooga-SP.

Em 2008 foram encontradas 10, em 2009, 14 dissertações das quais destacamos uma bastante interessante por investigar a implantação do programa em um município próximo aos municípios abrangidos pela Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista e pelo fato de a pesquisadora, Adriana de Castro, também ser Supervisora de Ensino e compartilhar de algumas ideias conosco, o que é percebido pela leitura de seu trabalho.

Quadro 1. Pesquisas sobre Escola de Tempo Integral e Educação Integral de 2006 a 2011.

| ANO | AUTOR(A) | TÍTULO |
|---------------------------------|--|---|
| TESES DE DOUTORADO | | |
| 2005 | Dinah Oliveira Santos | Uma experiência de educação em saúde no contexto da educação integral: saúde escolar nos CIEPs do Rio de Janeiro. |
| 2006 | Marta Thiago Scarpato | Educação integral e prática docente. |
| 2009 | Veronica Branco | Formação continuada de professores alfabetizadores na educação integral. |
| 2009 | Yrlla Ribeiro de Oliveira C. da Silva | A construção dos Cieps e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores. |
| DISSERTAÇÕES DE MESTRADO | | |
| 2006 | Bernadete Germani | Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba. |
| 2006 | Danielle Barbosa Portilho | Releitura da concepção de educação integral nos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas. |
| 2007 | Antônio Marcos Dorigão | As escolas de tempo integral: reprodução e transformação social em Apucarana. |
| 2007 | Aurelia Lopes Gomes | A educação integral e a implantação do projeto Escola Pública Integrada. |
| 2007 | Bernadete Germani | Educação do tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba. |
| 2007 | Cássia Marilda Pereira dos Santos Ferreira | Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade. |
| 2007 | Danielle Barbosa Portilho | Releitura da concepção de educação integral dos CIEPS: para além das caricaturas ideológicas. |
| 2007 | Denise de Almeida | Escola de tempo integral: uma escola diferente ou a |

| | | |
|------|----------------------------------|--|
| | | escola que faz a diferença? |
| 2007 | Eliara Marli Rosa | Gestão da educação digital em escola de tempo integral. |
| 2007 | Gisele Pandolfo Braga | Vivências de uma prática pedagógica integral na perspectiva Espinosana. |
| 2007 | Jane Soares de Almeida | Escola de Tempo Integral: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença. |
| 2007 | Luiz Claudio Araújo Coelho | A integração do computador e da internet ao ensino: o caso de uma escola de ensino médio em regime de tempo integral. |
| 2007 | Maria Angélica Schievano Danelon | Programa de alimentação escolar em unidades de tempo integral: experiências e desafios de gestão. |
| 2007 | Miriam Benigna Dias de Borba | O jogo estético: uma possibilidade de educação integral. |
| 2008 | Bruno Adriano Rodrigues da Silva | Escola de tempo integral e comunidade: história do Programa de Animação Cultural nos CIEPs. |
| 2008 | Bruno Martins Raposo | Escotismo e educação integral em Juiz de Fora: o grupo Cayuás do instituto metodista Granbery (1927-1932). |
| 2008 | Catherine Monique de Souza | Adolescentes em tempo integral: vivências, saberes, significados. |
| 2008 | Dulce Maria Rosa Cintra | A inserção da dança escolar como possibilidade de educação integral. |
| 2008 | Gisele Brandelero Camargo Pires | Escola pública integrada: as impressões dos professores e Especialistas das escolas de Blumenau -SC |
| 2008 | Kátia Oliveira de Barros | A escola de tempo integral como política educacional: a experiência de Goianésia-GO. |
| 2008 | Maria Zelia Maia De Souza | Educar, trabalhar, civilizar no asilo de meninos desvalidos (1875-1894): caminhos possíveis. |
| 2008 | Silvia Maria Coelho Mota | Escola de Tempo integral : da concepção à prática. |
| 2008 | Tatiane Rosa Santos | Educação nos CIEPS: o caso do ginásio público 241 ? Nação Mangueirense. |
| 2008 | Víviã Carvalho de Agraújo | A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral: o que dizem as crianças? |
| 2009 | Adriana de Castro | A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista. |
| 2009 | Adriana Dias | Avaliação das condições de conforto térmico e acústico de salas de Tempo integral: estudo de caso da escola Padre Josimo em Palmas (TO). |
| 2009 | Arlita Rodrigues Brandão | Tempo e espaço no currículo escolar. |
| 2009 | Cezar Ricardo de Freitas | O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada. |
| 2009 | Cláudia de Pasquali | Escola pública de tempo integral: um estudo de caso das representações sociais dos professores sobre os processos formativos. |
| 2009 | Edilene Maria Lopes Silva | Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora/MG: trajetórias e perspectivas. |
| 2009 | Elaine Domingues da Silva | Sistema de ensino integral: qualidade ou quantidade? |

| | | |
|------|---------------------------------------|---|
| | Freitas | |
| 2009 | Elenice Ana Kirchner | Educação em tempo integral: um repensar do agir educativo. |
| 2009 | Isis Regina de Freitas Scarcelli | Ética numa escola pública de tempo integral. |
| 2009 | Jandira Gonçalves Azevedo Debastiani | Escola de período integral: desafios e perspectivas de aprendizagem. |
| 2009 | Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes | Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação? |
| 2009 | Maria Terêsa Rocha Triñanes | Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral. |
| 2009 | Marla Maria D. Maffi | Políticas de educação infantil e escola em tempo integral: entre a formulação legal e a prática cotidiana. |
| 2009 | Renato Silvestre da Silva | Oficina experiências matemáticas: professores e a exploração de padrões. |
| 2009 | Soraya Vieira Santos | A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral. |
| 2010 | Ana Rebeca Miranda Castilho | Estudo de caso da atividade de ensino realizada na oficina de Experiências Matemáticas. |
| 2010 | Luiz Cláudio Araújo Coelho | A integração do computador e da internet ao ensino: o caso de uma escola de Ensino Médio em regime de tempo integral. |
| 2010 | Marília Massard da Fonseca | Resgate da história de implantação do CAIC Paulo Dacorso Filho na UFRRJ e a perspectiva de sua transformação em um Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação Agroecológica. |
| 2010 | Marlene Aparecida Barchi Dib | O programa Escola de Tempo Integral na região de Assis: implicações para a qualidade do ensino. |
| 2010 | Maximiliano de Souza | Educação patrimonial e educação integral: experiência metodológica através da Escola de Samba Mirim Corações Unidos. |
| 2011 | Alexandre Nunes Bandeira | O papel da educação física na escola pública de tempo integral da Secretaria de Educação do estado de São Paulo: um estudo preliminar. |
| 2011 | Flavia Osorio da Silva | Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006 2010). |
| 2011 | Inês Odorizzi Ramos | Escola pública integrada: uma proposta sob análise. |
| 2011 | João Paulo Guidoni | Tecituras da rede de atenção à infância e à adolescência no Município de Vitória (ES) : uma análise das linhas que compõem o Programa de Educação em Tempo Integral. |
| 2011 | Juliana Maria de Aquino | Uma ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do estado de São Paulo. |
| 2011 | Miriã Clemente de Freitas | Escola de Tempo Integral: Desafios de educadores/as na experiência de Goiás. |
| 2011 | Nilce Rosa da Costa | Educação de tempo integral do campo : novos tempos e significados. |

| | | |
|------|------------------------------|---|
| 2011 | Núbia Rejaine Ferreira Silva | Escola de tempo integral: um estudo da relação entre o programa federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e município de Goiânia (2007-2010). |
|------|------------------------------|---|

A pesquisa destacada teve como *lócus* uma escola estadual do município de Pirassununga e concluiu que “a proposta de melhoria da qualidade escolar precisa, obrigatoriamente, vir acompanhada de recursos de qualidade e em quantidades suficientes para que o discurso não caia no vazio com a ausência de infra-estrutura das escolas” (CASTRO, 2009, p. 8).

No ano de 2010 encontramos 5 dissertações. Dentre as teses e dissertações encontradas, descartamos uma por referir-se ao programa de alimentação suplementar para as escolas envolvidas no projeto Escola de Tempo Integral. Em 2011 encontramos 8 dissertações.

Buscando no banco de periódicos do CAPES, encontramos ao todo 379 artigos que tratam do tema Escola de Tempo Integral o que demonstra o interesse dos pesquisadores no tema. Devido, talvez, à sua complexidade, grande número de experiências em várias regiões do Brasil, diferentes abordagens teóricas e possibilidades de realização, a tema atrai a atenção nos diversos níveis e nos diversos meios.

1.2 Pesquisa Bibliográfica

Considerando que “não é possível interpretar, explicar e compreender a realidade sem um referencial teórico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 104), foi efetuada uma busca na literatura a fim de selecionar textos e autores melhor que traduzissem as ideias que sustentam a pesquisa em seu aspecto teórico.

Encontramos em Hofling (2001), Gewirtz (2011), Gomes (2011), Souza (2003, 2006) e Pacheco (2000) reflexões sobre políticas públicas, sobretudo, as políticas educacionais; Cavaliere (2002, 2007), Fialho (2011), Paro (1998), Mota (2006), Pucci (2005), Teixeira (1967, 1968, 1976, 1977) e Esquinsani (2010) tratam

diretamente da ampliação do tempo escolar; Freitag (2007), Saviani (2011), Dourado e Oliveira (2009), Paro (2000) e Schneider (2012) que analisam a qualidade da educação, as bases teóricas que sustentam as ideias por nós defendidas ao longo desta pesquisa.

Foram utilizados outros autores para consulta, sobretudo para justificar a metodologia, porém os acima citados embasam a teoria defendida neste trabalho o que parece ser praxe nas pesquisas conforme afirma Triviños:

A análise dos pontos de vista sobre um assunto pode exigir uma revisão de extensa bibliografia, mas todo o desenvolvimento do tema de uma dissertação pode basear-se numa teoria colocada numa só obra, com apoio de um escasso número de livros auxiliares (TRIVINOS, 1987, p. 99).

1.3 Análise Documental

Foram analisados os documentos oficiais da Proposta de Implantação do Programa Escola de Tempo Integral nas escolas públicas da rede estadual de São Paulo e toda a legislação desta decorrente, além da pesquisa documental junto às escolas buscando analisar os Regimentos Escolares e a Proposta Político-Pedagógica constante do Plano Gestão⁵ das escolas.

Sobre a análise documental como técnica de coleta de dados de pesquisa, Ludke e André (2003, p. 38) pontuam que:

[...] embora seja pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvendando aspectos novos de um tema ou problema.

⁵As escolas da rede estadual de São Paulo elaboram o Plano Gestão a cada quatro anos. Neste plano constam características do corpo docente e discente como da escola, proposta pedagógica, quadros curriculares, calendário escolar, projetos da escola e da Secretaria da Educação dos quais a escola participa, horários das aulas e administrativo dentre outras informações. Anualmente é elaborado documento ao qual se convencionou chamar de Anexos ao Plano Gestão com informações atualizadas referentes ao ano em curso.

Ainda sobre a análise documental, Marconi e Lakatos (2010, p. 157), acrescentam que a característica desta técnica é que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” e que pode ser feita “no momento em que o fato ou fenômeno ocorre ou depois”. No caso específico desta pesquisa, foram coletados e analisados dados contidos na legislação que implantou e que alterou o Programa Escola de Tempo Integral, as orientações oriundas da Secretaria da Educação diretamente e através de seus órgãos descentralizados, os Planos Gestão que contém as Propostas Pedagógicas e os Regimentos das escolas envolvidas na pesquisa e fontes estatísticas como o banco de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ainda foram consultados relatórios de pesquisas sobre o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações externas como Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), a Prova Brasil e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) caracterizadas, de acordo com Marconi e Lakatos (2010), como fontes secundárias de pesquisa documental.

1.4 Questionário misto

Para coleta de dados foram também aplicados questionários mistos contendo questões abertas e fechadas.

Este tipo de instrumento de coleta de dados foi escolhido pela impessoalidade, pois os sujeitos da pesquisa, os gestores das escolas são subordinados à Supervisão de Ensino, cargo que exercemos na mesma Diretoria de Ensino à qual as escolas envolvidas estão jurisdicionadas. Temia-se que este fato influenciasse as respostas e que os sujeitos poderiam responder não o que realmente ocorreu ou o que pensam, mas o que acreditam que os representantes da Secretaria da Educação gostariam de ouvir, o que poderia comprometer de forma significativa a legitimidade da pesquisa.

Marconi e Lakatos apresentam uma definição de questionário como sendo:

[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 184).

Dentre as vantagens apontadas por Marconi e Lakatos (2010) para a utilização de questionários como instrumento de coleta de dados, estão a economia de tempo, o fato de poder atingir um grande número de pessoas simultaneamente, a obtenção de respostas mais rápidas e precisas, maior liberdade nas respostas devido ao anonimato, menos risco de distorção das respostas e a impessoalidade. Os autores apresentam ainda uma lista de desvantagens dentre as quais destacamos: percentual pequeno de devoluções, grande número de perguntas sem respostas, dificuldade de compreensão pelos informantes e impossibilidade de ajuda-los, devolução tardia prejudicando o cronograma da pesquisa, o desconhecimento das condições em que foram preenchidos e heterogeneidade do universo.

As questões que compõem o questionário são caracterizadas como abertas, fechadas e de múltipla escolha. No questionário utilizado nesta pesquisa optamos apenas por questões abertas e fechadas.

As questões abertas, também chamadas de livres ou não limitadas são as que, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 187) “permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões”. Os autores apontam como vantagem a possibilidade de investigações profundas e precisas e como desvantagem a dificuldade de tratamento estatístico e interpretação. As questões fechadas, também chamadas de dicotômicas, limitadas ou de alternativas fixas, são “aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim e não”. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 187). São de fácil tabulação, mas restringem a liberdade das respostas.

O questionário foi elaborado de forma que a primeira parte refere-se ao perfil dos sujeitos pesquisados incluindo sexo, faixa etária, tempo no magistério,

tempo no cargo/função, tempo de exercício na escola e formação acadêmica. A segunda parte, constituída de sete questões, refere-se ao funcionamento do Programa Escola de Tempo Integral procurando obter informações sobre a estrutura física da escola, a organização dos horários, as atribuições das oficinas curriculares, a integração entre o currículo das disciplinas regulares e as oficinas curriculares, a formação continuada dos professores e a aceitação pelas famílias dos alunos. A terceira parte, composta de três questões objetivas, visa conhecer a opinião dos gestores sobre as oficinas curriculares sob os aspectos pedagógico e organizacional. Ao final há um espaço para que o sujeito acrescente algo que deseje expor sobre o assunto de forma livre e espontânea.

Os questionários foram previamente testados em sujeitos não participantes da pesquisa no período de junho a julho de 2012. Após o pré-teste ou piloto, prosseguiu-se com a reformulação dos questionários que ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2012 até que chegamos às questões definitivas que foram enviadas aos sujeitos. Os voluntários que realizaram os pré-testes foram diretores, vice-diretores e professores coordenadores pedagógicos de escolas regulares que não fazem parte do Projeto ETI totalizando dez pessoas.

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 148), o teste-preliminar ou pré-teste “consiste em testar os instrumentos de pesquisa sobre uma pequena parte da população do ‘universo’ ou da amostra, antes de ser aplicado definitivamente, a fim de evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso”. O objetivo é verificar até que ponto este instrumentos pode garantir resultados isentos de erros. A mensuração, segundo os autores, deve ser realizada em 5 ou 10% do tamanho da amostra dependendo do número total de sujeitos.

O pré-teste pode ser aplicado, de acordo com Marconi e Lakatos (2010), em amostra aleatória representativa ou intencional, como no caso desta pesquisa em que evitamos testar as questões em voluntários que trabalhassem em escolas de Tempo Integral, mas todos conheciam em maior ou menor grau o Programa. Não pode ser considerada uma pesquisa piloto, pois o questionário foi quase que totalmente reformulado após o pré-teste devido às críticas, que apontaram estar muito extenso com aparência de “prova para verificar se os sujeitos conheciam o programa”.

Os questionários reformulados foram enviados por e-mail aos sujeitos por três vezes: novembro de 2012, janeiro e fevereiro de 2013. Logo após o primeiro envio, uma das escolas comunicou mediante telefonema da diretora que não tinha interesse em participar da pesquisa, pois segundo ela, estavam bastante atarefados e tinham atividades urgentes e mais significativas a serem realizadas.

1.5 O Lócus da Pesquisa

O campo de investigação da pesquisa foram as escolas que fazem parte do Projeto Escola de Tempo Integral jurisdicionadas à Diretoria de Ensino da região de São João da Boa Vista.

A Secretaria da Educação do estado de São Paulo, para melhor administrar cerca de cinco mil escolas que acolhem em torno de cinco milhões de alunos tendo quase cem mil professores e outros milhares de funcionários, subdivide-se em noventa e uma diretorias de ensino cada qual com um Dirigente Regional de Ensino designado pelo Secretário da Educação. A Diretoria de São João da Boa Vista abrange quinze municípios: Aguaí, Águas da Prata, Caconde, Casa Branca, Divinolândia, Espírito Santo do Pinhal, Itobi, Mococa, Santo Antonio do Jardim, São João da Boa Vista, São José do Rio Pardo, São Sebastião da Gramma, Tambaú, Tapiratiba e Vargem Grande do Sul, conforme ANEXO I. São ao todo setenta e duas escolas estaduais, que atendem ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, das quais quatro integram o Projeto Escola de Tempo Integral desde sua implantação no estado, em 2006, duas passaram a fazer parte do mesmo no ano de 2012 e uma no ano de 2013.

Apresentamos, a seguir, as escolas que integram o Programa Escola de Tempo Integral, na região abrangida pela Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista. É imprescindível ressaltar que o único critério para a escolha das escolas, campo de investigação da pesquisa, foi fazerem parte do Projeto Escola de Tempo Integral. São escolas localizadas em municípios diferentes e com características diferentes. Duas das escolas atendem alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental e

duas recebem alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental. Quanto à localização das escolas encontram-se também diferenças marcantes: uma fica em um bairro rural, outra na periferia, em um conjunto habitacional e as outras duas localizam-se em bairros urbanos distantes do centro da cidade. Duas das escolas fazem parte do Projeto deste sua implantação em 2006, e outras duas passaram a integrar o Projeto em 2012.

A partir de agora nos referiremos às escolas, campo da investigação, como escola A, escola B, escola C e escola D, garantindo, assim, o anonimato necessário à legitimidade da pesquisa. E preciso, para melhor compreensão da realidade de cada escola, buscando conceber o contexto em que foram instaladas e em que funcionam as Oficinas Curriculares das Escolas de Tempo Integral, traçar um quadro descritivo das unidades escolares baseando-se nos dados levantados a partir da análise do Plano Gestão Quadrienal, dos Anexos ao Plano Gestão e do Regimento Escolar.

1.5.1 A Escola A

A - Localização

A escola A localiza-se no perímetro urbano periférico do município de Espírito Santo do Pinhal. O município de Espírito Santo do Pinhal localiza-se na região administrativa de Campinas, região de governo de São João da Boa Vista, contava, segundo o CENSO de 2010, com 41.907 habitantes e segundo a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) com 42.054 habitantes em 2012, ocupando uma área territorial de 389,421 km². Tem suas atividades econômicas concentradas principalmente na indústria e na prestação de serviços tendo ainda a cafeicultura como principal atividade agropecuária. Segundo o SEADE (2012), o IDH do município de Espírito Santo do Pinhal era 0,808 em 2000 e a renda per capita 741,60 no ano de 2010. Distante em linha reta 150 km da capital do estado, tem como limítrofes os municípios de São João da Boa Vista ao norte, Albertina (MG) ao leste, Itapira e Mogi Guaçu ao sul e Mogi Guaçu a oeste.

O município de Espírito Santo do Pinhal conta com 18 estabelecimentos de Ensino Fundamental, 18 de Educação Infantil/ Pré-Escola e 8 de Ensino Médio atendendo 5.285 alunos no Ensino Fundamental, 1.550 no Ensino Médio e 1.245 alunos na Educação Infantil/ Pré-Escola.

Segundo informações obtidas mediante análise do Plano Gestão⁶ existem, no município, áreas de lazer (campo de futebol, piscina, pistas para caminhadas) sendo que alguns destes localizam-se próximos da escola.

B - Caracterização da escola

A escola A atende alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental oriundos de bairros vizinhos e da zona rural. A escola foi criada pelo Decreto 24.538/85 e instalada pela Resolução SE 37/86, durante o governo de André Franco Montoro, tendo passado por ampliação da estrutura física em 2004. No ano de 2012 contava com 214 alunos, 23 professores PEB I dos quais 9 são efetivos.

Segundo o Plano Gestão da escola, as famílias costumam participar das atividades promovidas pela escola como reuniões, excursões, palestras, festas e passeios. A escola oferece, de acordo com a legislação vigente, recuperação contínua com “atividades desenvolvidas de maneira individualizada, em duplas e agrupamentos produtivos realizados pela professora titular” e “atividades lúdicas desenvolvidas pelas professoras das oficinas” (PLANO GESTÃO – QUADRIÊNIO 2011 – 2014).

O Regimento da escola foi aprovado em 10/06/1999 e, desde então, sofreu alterações em 2001, em 2003 e em 2007. A escola passou a integrar o programa Escola de Tempo Integral em 2012 e até o momento em que a pesquisa foi concluída nenhuma alteração regimental havia sido feita.

⁶O Plano Gestão é um documento elaborado pela equipe escolar a cada quatro anos com informações sobre a escola, os alunos, os professores e a Proposta Político-Pedagógica da escola. Anualmente são entregues documentos que são anexados ao plano com informações que se alteram a cada ano: resultados do desempenho, número de alunos, quadro curricular, horários das aulas e administrativo e calendário escolar.

C – Resultados nas avaliações externas

Considerando os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), entre os anos de 2007 e 2012, percebemos que o desempenho dos alunos oscila e que por 3 anos consecutivos, 2009, 2010 e 2011, a meta foi atingida. A escola passou a fazer parte do Programa Escola de Tempo Integral em 2012 não havendo, portanto, condições de avaliar se houve ou não impacto nos resultados desta avaliação após a implantação do Programa.

| 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | | 2011 | | 2012 | |
|-------|-------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|
| IDESP | META | IDESP | META | IDESP | META | IDESP | META | IDESP | META | IDESP | META |
| 4,04 | ----- | 4,11 | 4,17 | 5,13 | 4,24 | 6,32 | 5,22 | 6,42 | 6,36 | 4,82 | 6,45 |

Quadro 2: Resultados do IDESP – escola A (Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/> - acesso em 05/03/2014).

O mesmo é perceptível pela análise do quadro 3 com os índices alcançados pela escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): a escola obteve resultado acima da meta estabelecida no ano de 2009 e manteve-se na média em 2011, ou seja, anteriormente à implantação do Programa Escola de Tempo Integral que deu-se em 2012.

| Escola | Ideb Observado | | | | Metas Projetadas | | | | | | | |
|--------|----------------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| A | | 5.0 | 5.4 | 5.5 | | 5.2 | 5.5 | 5.7 | 6.0 | 6.2 | 6.5 | 6.7 |

Quadro 3: Resultados do IDEB – escola A (Fonte :<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3788034> - Acesso em 04/03/2014)

1.5.2 A Escola B

A - Localização

A escola B localiza-se no perímetro urbano, em bairro distante do centro da cidade, no município de Espírito Santo do Pinhal também. As características do município foram abordadas no item que tratou da descrição da escola A.

B - Caracterização da escola

Passou a fazer parte do Projeto Escola de Tempo Integral no ano de 2012 e também atende alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental contando em 2012 com 13 classes com 187 alunos regularmente matriculados. A escola foi fundada em 1971. Segundo informações retiradas do Plano Gestão quadrienal 2011 – 2014, 27% dos alunos mora na zona rural sendo que 21% em casa alugadas e 29% tem renda familiar de um salário mínimo. A escola conta com 11 professores dos quais 7 são efetivos o que representa baixa rotatividade do corpo docente.

Como a escola passou a integrar o Projeto escola de Tempo Integral em 2012, não há referências no Plano Gestão e no Regimento Escolar sobre o mesmo. Mesmo analisando os objetivos e a Proposta Político-Pedagógica da escola não encontramos qualquer menção à educação integral ou formação integral do aluno.

Segundo o Plano Gestão, a comunidade do entorno da escola é composta principalmente por donas de casa e lavradoras e os homens metalúrgicos e lavradores. No bairro onde se localiza a escola A existe um clube municipal com quadra de esportes e campo de futebol. Segundo o documento, a maioria dos pais trabalha na lavoura e metalúrgicas e não podem comparecer no horário de aulas para as apresentações artísticas e esportivas internas realizadas pela escola, mas participam ativamente da festa junina promovida anualmente no mês de junho.

O documento analisado relata, ainda, que não há defasagem idade-série/ano entre os alunos com exceção de uma aluna com deficiência intelectual e que não há evasão e abandono. No referente à educação inclusiva a escola B

possui atendimento especializado para os alunos em uma sala de recursos⁷ para DI (deficiência intelectual) com uma professora especialista que alia seu trabalho à proposta pedagógica da escola, trabalhando os projetos e atendendo individualmente os alunos que necessitam deste atendimento especializado.

C – Resultados nas avaliações externas

Considerando os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), entre os anos de 2007 e 2012, percebemos que o desempenho dos alunos oscila e que nos anos de 2009 e 2010 a meta foi superada. Como escola também passou a integrar o Programa Escola de Tempo Integral em 2012 não é possível avaliar se este fato impactou o desempenho dos alunos nesta avaliação externa. Observa-se, porém, uma queda no índice do IDESP no ano de implantação do Programa, 2012, sem que, no entanto, possamos afirmar relação entre ambos pois seria, no mínimo, precipitado posto que não estudamos a fundo os itens que compõem o índice e nos ativemos ao levantamento de informações.

| 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | | 2011 | | 2012 | |
|-------|-------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|
| IDESP | META | IDESP | META | IDESP | META | IDESP | META | IDESP | META | IDESP | META |
| 3,45 | ----- | 3,11 | 3,60 | 4,47 | 3,27 | 5,87 | 4,60 | 4,79 | 5,93 | 3,95 | 4,91 |

Quadro 4: Resultados do IDESP (Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/> - acesso em 05/03/2014).

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola manteve-se abaixo da meta projetada alcançando-a apenas em 2011, conforme demonstrado no quadro que segue.

⁷Salas de recursos são classes onde os alunos com alguma deficiência comprovada são atendidos por professor especialista, no turno contrário ao das aulas regulares. São utilizados recursos diversos para trabalhar com os alunos nas áreas de DI (deficiência intelectual), DA (deficiência auditiva) e DV (deficiência visual). A criação e o funcionamento destas salas denominadas oficialmente SAPE (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado) são regulamentados pela Resolução SE 11, de 31/01/2008.

Qualquer inferência a respeito da influência Programa Escola de Tempo Integral neste índice não seria possível, pois a adesão da escola ao Programa deu-se apenas em 2012.

| Escola | Ideb Observado | | | | Metas Projetadas | | | | | | | |
|--------|----------------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| B | | 5.0 | 5.4 | 5.5 | | 5.2 | 5.5 | 5.7 | 6.0 | 6.2 | 6.5 | 6.7 |

Quadro 5: Resultados do IDEB

(Fonte :<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3788034> - Acesso em 04/03/2014)

1.5.3 A escola C

A - Localização

A escola C localiza-se no município de São José do Rio Pardo em um conjunto habitacional na região periférica da cidade.

O município de São José do Rio Pardo, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo de 2010, tinha 51.910 habitantes e 52.168 em 2012, de acordo com o SEADE ocupando uma área de 419 km². As principais atividades econômicas do município são a construção civil, agricultura, prestação de serviços, comércio e indústria.

São José do Rio Pardo faz limites com os municípios de Mococa, Tapiratiba, Casa Branca, Itobi, São Sebastião da Gramma, Divinolândia e Caconde e fica distante da capital do estado 257 km².

Existe uma rede municipal de ensino que atende alunos na faixa etária referente à educação infantil, há escolas privadas e o município oferece atividades culturais e esportivas aos munícipes como vôlei, futebol de salão, natação e jogos adaptados à terceira idade. São 27 instituições de Ensino Fundamental, 11 de

Ensino Médio e 26 de Educação Infantil/ Pré-Escola que atendem respectivamente 7.153, 2.368 e 1.077 alunos.

O IDH do município, de acordo com o IBGE (2000) é 0,815 e a renda per capita em 2010 era de 680,16.

A principal atividade cultural do município é a Semana Euclidiana em homenagem a Euclides da Cunha, engenheiro responsável pela reconstrução da ponte sobre o rio Pardo e escritor de importância nacional devido à sua obra *Os Sertões*⁸. Existem dois museus na cidade e diversas atividades culturais, sobretudo no mês de agosto quando ocorrem *shows*, palestras, apresentações teatrais, desfiles durante a Semana Euclidiana.

B – Caracterização da Escola

O primeiro regimento da escola C foi publicado em 1998 tendo sido alterado em 2004. Em ofício enviado em 26/05/2011 a direção da escola solicita aprovação de um novo regimento onde foi acrescentado no Artigo 1º do Capítulo I “escola de tempo integral”.

O programa Escola de Tempo Integral é citado também no Capítulo III Artigo 5º:

- §1º - A escola funciona em 2 turnos (Escola de Tempo Integral), na seguinte conformidade:
- Turno da manhã: Currículo Básico.
 - Turno da tarde: Oficinas Curriculares (REGIMENTO ESCOLAR, 2011).

Segundo o Regimento em seu Capítulo V, Artigo 62, volta a ser citado o programa Escola de Tempo Integral junto a outros projetos como atividades de reforço e recuperação, programas especiais de aceleração de estudos e orientação de estudos, organização e utilização de ambientes pedagógicos, de multimeios, multimídias e de leitura, cultura e lazer.

⁸Parte da obra *Os Sertões* na qual Euclides da Cunha trata do arraial de Canudos, foi rascunhada nos momentos de folga do engenheiro enquanto era reconstruída a ponte da cidade, destruída pelas fortes chuvas.

O Regimento foi novamente alterado em 2012 mantendo, porém, todas as informações sobre o programa Escola de Tempo Integral intactas.

A escola C atende 139 alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental em 8 salas de aula. Conta com 22 professores sendo 10 efetivos.

C – Resultados nas avaliações externas

Considerando os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), entre os anos de 2007 e 2012, observamos que o desempenho dos alunos parece melhorar nos anos de 2009 e 2010 quando as metas pré-estabelecidas foram superadas. Como nos anos seguintes os índices permaneceram abaixo das metas, não podemos afirmar que houve impacto nos resultados desta avaliação devido ao Programa Escola de Tempo Integral do qual a escola faz parte desde a sua implantação em 2006.

| 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | | 2011 | | 2012 | |
|-------|-------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|
| IDESP | META | IDESP | META | IDESP | META | IDESP | META | IDESP | META | IDESP | META |
| 3,23 | ----- | 2,71 | 3,38 | 4,78 | 2,88 | 5,48 | 4,90 | 5,25 | 5,56 | 4,67 | 5,35 |

Quadro 6: Resultados do IDESP (Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/> - acesso em 05/03/2014).

Quanto ao IDEB, as metas foram superadas nos anos de 2009 e 2011 sem que, no entanto, possamos atribuir tal índice ao Programa Escola de Tempo Integral por não termos dados confiáveis para análise.

| Escola | Ideb Observado | | | | Metas Projetadas | | | | | | | |
|--------|----------------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| C | | 4.4 | 6.1 | 6.3 | | 4.6 | 4.9 | 5.2 | 5.5 | 5.7 | 6.0 | 6.2 |

Quadro 7: Resultados do IDEB

(Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3788034> - Acesso em 04/03/2014).

1.5.4 A Escola D

A - Localização

A escola D localiza-se em um bairro rural a cerca de 20 quilômetros da cidade de Casa Branca.

O município de Casa Branca, conhecido por ter sido uma das primeiras cidades brasileiras a receber eletricidade, localiza-se a 230km da capital do estado a uma latitude 21°46'26" sul e a uma longitude 47°05'11" oeste, estando a uma altitude de 684 metros, de acordo com informações obtidas mediante consulta ao endereço eletrônico da Prefeitura Municipal. Conta, de acordo com CENSO de 2010 com uma população de 28.307 pessoas e densidade demográfica de 32,71 hab/Km². O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município de Casa Branca é 0,81 sendo que o Produto Interno Bruto (PIB) é 495 628,373 mil e o PIB per capita 17 648,70. A área total do município é de 865,544 Km² e tem como limítrofes os municípios de Mococa, São José do Rio Pardo, Tambaú, Santa Cruz das Palmeiras, Itobi, Aguaí e Vargem Grande do Sul.

Foi fundada em 25 de outubro de 1814 e atualmente tem sua economia baseada na área de prestação de serviços e agropecuária sendo reconhecida como a maior produtora de jaboticaba do mundo, produto que exporta para quase todos os países *in natura* e industrializado sob a forma de geleia e licor. A cidade possui comércio de pequeno e médio porte formado tipicamente por lojas de eletrodomésticos e eletroeletrônicos, móveis e vestuário. A população em média pertence às classes B, C e D.

O município de Casa Branca tem regularmente registrados e em funcionamento 17 estabelecimentos de ensino que atendem à Educação Infantil/ Pré-Escola, 23 de Ensino Fundamental e 7 instituições que atendem ao Ensino Médio além de uma instituição privada de Ensino Superior. Segundo o CENSO de 2010, havia 3.814 alunos matriculados no Ensino Fundamental, 1.117 no Ensino Médio e 622 na Educação Infantil/ Pré-Escola.

O município oferece atividades culturais e esportivas aos munícipes porém no distrito onde a escola está inserida, a comunidade não tem acesso pelo fato da distância do centro da cidade e da falta de transporte coletivo. Existem escolas privadas e municipais no município de Casa Branca além de uma faculdade privada.

B - Caracterização da Escola

A escola foi criada em 30/01/1981, porém, o único Regimento encontrado é datado de 2002. Foram feitas alterações regimentais em 2004.

Em 2008 foi aprovado um novo Regimento trazendo no parágrafo único do Artigo 1º do Capítulo I do título I:

A escola foi criada pelo Ato de Criação Decreto nº 16.581 – de 30/01/1981 – DOE de 31/01/1981, Resolução SE 85 de 21/05/1981, alterada pela Resolução SE 95 de 13/06/2002 e Diretrizes da Escola de Tempo Integral a partir de 2006. (Regimento Escolar, 2008).

No Capítulo II Artigo 4º Parágrafo Único que trata dos objetivos do ensino, é feita alusão à educação integral:

I – formação integral dos alunos, variando em conteúdos e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos mesmos. (Regimento Escolar, 2008).

No Título IV: Da Organização e Desenvolvimento do Ensino, Capítulo III: Do Currículo, o Artigo 59 trata das Oficinas Curriculares:

Artigo 59 – As oficinas curriculares se constituem em:

- I – Orientações para Estudo e Pesquisa;
- II – Atividades de Linguagem e Matemática;
- III – Atividades Artísticas;
- IV – Atividades Esportivas e Motoras;
- V – Atividades de Participação Social.

Contava no ano de 2012 com 107 alunos regularmente matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos). O prédio onde funciona a

escola D é compartilhado com a rede municipal sendo que esta atende alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. A unidade escolar conta com um diretor, um professor coordenador pedagógico e três professores efetivos. Devido à distância da cidade, às vezes há falta de professores e oficinas curriculares e disciplinas regulares ficam meses sem ser atribuídas.

Grande parte da comunidade escolar é agrária e costuma participar das atividades promovidas pelo Programa Escola da Família aos finais de semana na escola.

Como a escola faz parte do Projeto Escola de Tempo Integral desde o início deste em 2006, já foram feitas as alterações no Plano Gestão contemplando este fato.

A escola funciona no período integral e conta com salas de ensino fundamental, sendo assim a proposta privilegia o ensino, enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno, sua inserção no ambiente social e sua preparação para o mundo do trabalho, utilizando para isso os conteúdos curriculares da base nacional comum, os próprios do Estado de São Paulo e os temas transversais, trabalhados interdisciplinarmente e contextualizados [...] (PLANO GESTÃO, 2011, p. 10).

O Plano Gestão da escola D contempla, ainda o conceito de educação integral como aquela que considera o sujeito na sua condição tridimensional como sujeito corpóreo, com afetos e inserido em um contexto de relações biopsicossociais além do aspecto cognitivo. E acrescenta que

Em termos de uma política pública em educação, a concepção de educação integral também incorpora a ideia de uma oferta de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações, independentemente da lógica perversa de mercado que determina que o acesso se define por quem pode pagar mais” (PLANO GESTÃO, 2011, p. 12-3).

C – Resultados nas avaliações externas

Considerando os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), entre os anos de 2007 e 2012, observamos que o desempenho dos alunos parece melhorar no ano de 2009 quando ocorreu a

superação da meta pré-estabelecida. Como nos anos seguintes os índices permaneceram abaixo das metas, não podemos afirmar que houve impacto nos resultados desta avaliação devido ao Programa Escola de Tempo Integral do qual a escola faz parte desde a sua implantação em 2006.

| 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | | 2011 | | 2012 | |
|-------|-------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|
| IDESP | META | IDESP | META | IDESP | META | IDESP | META | IDESP | META | IDESP | META |
| 3,97 | ----- | 2,97 | 4,05 | 4,29 | 3,09 | 3,72 | 4,37 | 3,09 | 3,88 | 2,31 | 3,28 |

Quadro 8: Resultados do IDESP (Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/> - acesso em 05/03/2014).

Quanto ao IDEB, a meta foi atingida apenas no ano de 2009 vindo a cair na avaliação seguinte o que nos leva a considerar que existe oscilação nos resultados desta avaliação externa sem que, no entanto, possamos apontar o motivo o que deve ser objeto de estudos mais aprofundados que não cabem aqui.

| Escola | Ideb Observado | | | | Metas Projetadas | | | | | | | |
|--------|----------------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| D | | 5.0 | 5.1 | 4.6 | | 5.1 | 5.3 | 5.6 | 5.9 | 6.1 | 6.3 | 6.5 |

Quadro 9: Resultados do IDEB

(Fonte :<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3788034> - Acesso em 04/03/2014)

1.6 Os Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos intencionalmente por serem os gestores das Escolas de Tempo Integral da Diretoria de Ensino da região de São João da Boa Vista. A princípio tratavam-se de 6 diretores, 5 vice-diretores e 5 professores coordenadores pedagógicos porém, com a recusa de participação de uma das escolas e o não envio dos questionários respondidos pelos sujeitos de outra escola, ficamos com 4 diretores, 3 vice-diretores e 3 professores coordenadores pedagógicos.

Antes de tratarmos especificamente dos gestores, acreditamos ser importante caracterizar a natureza das atividades e as formas de acesso à função ou cargo de diretor de escola, vice-diretor de escola e professor coordenador pedagógico bem como as atribuições inerentes a estas funções ou a estes cargos.

Na rede pública estadual de educação de São Paulo, de acordo com o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado, Lei N° 10.261, de 28 de outubro de 1968, há diferenciação entre função e cargo. Assim, cargo público é definido no Artigo 4° como “o conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas a um funcionário”, tendo, portanto, caráter permanente, efetivo. A função-atividade é tratada na Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, o Estatuto do Magistério, no Artigo 4°. § 2° — O Subquadro de Funções-Atividades é constituído da Tabela I (SQF-I) que integra as funções-atividades que comportam substituição.

No estado de São Paulo, o cargo de diretor de escola tem seu provimento mediante concurso público de prova escrita e títulos. O candidato aprovado escolhe uma das escolas dentre as que possuem a vaga e, após cumprir um período de estágio probatório de 1.095 dias de efetivo exercício e tendo obtido uma avaliação de desempenho satisfatória nas avaliações ocorridas ao longo deste período, é declarado efetivo. Caso não exista um diretor efetivo para assumir um dos cargos disponíveis ou em caso de impedimento ou afastamento deste, é atribuído a um professor ou diretor de outra unidade escolar, devidamente inscrito e classificado de acordo com a legislação vigente. Este profissional será então designado para ocupar a função de diretor de escola por tempo indeterminado, até que um diretor efetivo assuma o cargo por ingresso ou remoção⁹.

De acordo com a Resolução SEE 70 de 26 de outubro de 2010 compete ao diretor “em sua esfera de competência, garantir, a concretização da função social da escola, liderando o processo de construção de identidade de sua instituição, por meio de uma eficiente gestão” [...] (SÃO PAULO, 2010).

Ainda de acordo com a legislação citada, a gestão deve ocorrer nas seguintes dimensões:

⁹Remoção é o processo pelo qual os servidores efetivos da Secretaria da Educação podem mudar de sede de controle. Este processo ocorre anualmente com prévia inscrição dos interessados e por classificação por pontos e tempo de serviço.

- * de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem;
- * participativa;
- * pedagógica;
- * dos recursos humanos;
- * dos recursos físicos e financeiros (SÃO PAULO, 2010).

As funções de vice-diretor de escola e professor coordenador pedagógico não existem como cargos; os profissionais são designados por tempo indeterminado e atendem especificidades sobre as quais discorreremos a seguir.

O Estatuto do Magistério Paulista previa a existência das funções de vice-diretor e professor coordenador pedagógico.

Artigo 6º - Além dos cargos e das funções-atividades do Quadro do Magistério a que alude o artigo anterior, poderá haver, na unidade escolar, posto de trabalho destinado às funções de coordenação e às Vice-Diretor de Escola, na forma a ser regulamentada (alterado pela L.C.725/93) (LEI COMPLEMENTAR Nº 444, 1985).

O vice-diretor de escola é escolhido pelo diretor, dentre os professores da escola ou não, efetivo ou categoria F¹⁰ e ocupa a função também por tempo indeterminado.

O professor coordenador pedagógico é uma função para a qual é necessário ser titular de cargo ou ser docente com vínculo garantido em lei (estável ou categoria F) nos termos da Resolução SE nº 88/2007, alterada pela Resolução SE nº 53/2010; Resolução SE nº 90/2007 e pela Resolução SE nº 42, de 01/04/2012, deve ainda contar, no mínimo, com 03 anos de experiência docente na rede estadual de ensino e ser portador de diploma de licenciatura plena em qualquer área. O processo para escolha do professor coordenador pedagógico consistia em aprovação em uma prova específica, inscrição nas escolas de interesse mediante apresentação de um projeto de trabalho e entrevista conduzida pelo diretor da escola e o supervisor de ensino responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo da mesma. A partir de 2012 não mais existe a prova permanecendo apenas as demais fases do processo. Anualmente o professor coordenador

¹⁰ São chamados Categoria F os professores que têm estabilidade temporária de acordo com a Lei 1.093/10.

pedagógico passa por avaliação pelo diretor da escola, com o aval do supervisor de ensino responsável pelo acompanhamento da unidade escolar e é reconduzido caso se conclua que cumpriu de modo satisfatório suas funções ou sua designação é cessada e ocorre novo processo de escola para a designação de outro professor coordenador pedagógico.

Todos os sujeitos têm, como pré-requisito, curso superior completo sendo que para os cargos/funções de diretor de escola e vice-diretor é necessário ser portador de diploma do curso de Pedagogia.

Na pesquisa sobre a qual aqui se trata, os sujeitos inicialmente selecionados seriam seis diretores de escola, cinco vice-diretores¹¹ e seis professores coordenadores pedagógicos. A equipe gestora de uma das escolas recusou-se a participar da pesquisa alegando “ter atividades mais importantes a fazer e tempo escasso não podendo perdê-lo com a pesquisa”. A participação desta escola seria de grande importância por ser a única a fazer parte do Projeto Escola de Tempo Integral no município de São João da Boa Vista, sede da Diretoria de Ensino. Outra escola, localizada no município de Mococa, foi excluída da pesquisa porque os sujeitos não enviaram os questionários respondidos dentro do prazo previamente estabelecido o que poderia comprometer o cronograma da mesma. Permaneceram, então, como sujeitos da pesquisa quatro diretores, três vice-diretores e três professores coordenadores pedagógicos aos quais chamaremos a partir de agora D1, D2, D3 e D4 (os diretores), VC1, VC2e VC3 (os vice-diretores) e PC1, PC2 e PC3 (os professores coordenadores pedagógicos).

1.7 A Análise dos Dados

Na coleta de dados foi utilizada a técnica da triangulação que tem por objetivo básico, segundo Triviños (1987), “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. (p. 138) Esta técnica

¹¹ Uma das escolas não conta com a função/cargo de vice-diretor devido ao número reduzido de classes.

supõe que os sujeitos em estudo são previamente determinados, no caso, os gestores das Escolas de Tempo Integral da rede pública estadual jurisdicionadas à Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista e a especificações de suas funções, devendo nosso interesse estar dirigido aos processos e produtos centrados nos mesmos. Em seguida, devemos nos voltar “aos elementos produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade” e, posteriormente, “aos processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138-9).

Após a coleta e levantamento dos dados mediante a utilização dos instrumentos já citados, procedemos à análise dos mesmos para a qual utilizamos as técnicas de acordo com o instrumento.

Para os documentos utilizamos a análise de conteúdo que, segundo Triviños (1987) é um conjunto de técnicas de análise principalmente de comunicação escrita e oral que visa descrever o conteúdo da mensagem, “obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

O questionário foi analisado de duas formas: as questões fechadas mediante interpretação dos gráficos e para as questões abertas foram construídos quadros com a ideia central e a categoria de análise.

Considerando que a pesquisadora atua como Supervisora de Ensino na Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista, refletindo sobre o rigor necessário a uma pesquisa científica, visando garantir a isenção e evitando que os dados e análises fossem contaminados devido a essa atuação, tomamos algumas precauções quando do planejamento sobretudo da coleta dos dados empíricos da pesquisa. As escolas lócus da pesquisa, embora sejam jurisdicionadas à Diretoria de Ensino de atuação da pesquisadora, não fazem parte do setor supervisionado por ela não havendo, assim, qualquer vínculo hierárquico entre os sujeitos pesquisados e a pesquisadora. Optamos pelo questionário como instrumento de coleta de dados e estes foram enviados por e-mail para que não houvesse contato direto entre

pesquisadora e sujeitos pesquisados, pois temíamos que estes tendessem a responder o que acreditavam ser a resposta esperada devido ao cargo ocupado pela pesquisadora junto à Secretaria da Educação. .

CAPÍTULO II

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

Para compreendermos o processo de implantação e implementação das oficinas curriculares no Programa Escola de tempo Integral em algumas escolas da rede estadual de São Paulo, é necessário explicitar que este programa faz parte de um conjunto de ações que são o desdobramento de uma política estadual para a educação. Assim como ocorrerem mudanças econômicas, culturais, no modo de produzir e consumir, no modo de pensar e agir da sociedade, as políticas públicas são criadas e/ou modificadas a fim de atender às demandas que se colocam.

Desta forma, é preciso compreender o conceito de Estado para, a partir daí, apropriar-se das políticas públicas e seus desdobramentos.

2.1 Estado e Política Pública

Para discutir políticas públicas em educação é necessário que façamos uma análise do contexto sócio-econômico-histórico em que estas são pensadas e implantadas além de sua ligação com o Estado.

A relação entre Estado, educação e políticas educacionais é marcada por processos e dinâmicas complexas, que traduzem a historicidade das relações sociais mais amplas, suas prioridades e formas ideológicas. Assim, se faz necessário apreender as múltiplas conexões que as demarcam, estrutural e conjunturalmente, num determinado espaço histórico-social. São diversas as definições de Estado que constantemente, no senso comum, é confundido com governo. Hofling traz a diferenciação entre ambos:

Para se adotar uma compreensão sintética [...] é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HOFLING, 2001, p. 31).

Adotaremos neste trabalho a noção de Estado a partir da afirmação de Weber que o Estado é “uma relação de homens que dominam seus iguais, mantida pela violência legítima (isto é, considerada legítima)” (WEBER, 1974, p. 266). Assim, na concepção de Max Weber, o Estado é um aparato administrativo e político que detém o monopólio da violência legítima dentro de um determinado território, a partir da crença dos indivíduos em sua legitimidade. Desta forma, o Estado e seu aparelho político não podem ser entendidos resumidamente pela burocracia pública, mas como parte de um projeto político e ideológico e de uma teoria social para a sociedade como um todo. Cabe ao Estado garantir a execução de um projeto de governo mediante a elaboração de políticas públicas sobre as quais trataremos adiante.

Existem inúmeras definições de política pública e, segundo Souza, não existe uma melhor ou mais precisa, porém, a autora destaca algumas, com base em diferentes autores. Em acordo com a autora, Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980) como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio e afirma que política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.

As políticas públicas, por sua vez, transformam-se de acordo com as necessidades do Estado e da sociedade e são colocadas na agenda governamental em atendimento à demanda existente ou por pressões de grupos, organizados ou não, ou ainda para justificar determinadas ações anteriores perante a comunidade. Segundo Gomes “as políticas públicas são construções sociais e históricas cujos determinantes são necessariamente complexos e múltiplos. Tais determinantes

podem ser classificados, em linhas gerais, como sociais, culturais, políticos e econômicos” (GOMES, 2011, p. 19).

As análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: “quem ganha o quê, por que e que diferença faz.” (SOUZA, 2006, p. 68). Contrapondo-se às ideias de Gomes e Souza vem a definição clássica atribuída por Lowi *apud* Rezende (2004, p. 13): “política pública é ‘uma regra formulada por alguma autoridade governamental que expressa uma intenção de influenciar, alterar, regular, o comportamento individual ou coletivo através do uso de sanções positivas ou negativas’” (SOUZA, 2006, p. 68).

Uma vez colocadas na agenda governamental, as políticas públicas são moldadas de acordo com os interesses políticos e são propostas à sociedade, ou, de acordo com Souza, as políticas públicas, depois de desenhadas e formuladas, se desdobram em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e grupos de pesquisa. Quando postas em ação, ficam submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006).

A autora caracteriza as políticas públicas como aquelas políticas que se concentram no processo e em responder questões como “por que” e “como” enquanto as políticas sociais tomam o processo apenas como pano de fundo e se concentram nas consequências da política, ou seja, o que a política faz ou fez.

Partindo dos conceitos tratados sobre política pública, cabe-nos, então, investigar o papel do Estado, no que tange ao processo pelo qual passa toda política pública.

Considerando as mudanças histórico-culturais, as políticas públicas, sobretudo na educação, são adaptadas e adequadas à realidade em constante transformação. Levando em conta que nas sociedades capitalistas modernas o Estado é a agência dominante na produção, financiamento e regulação das políticas públicas, talvez ele seja o ator mais importante nos processos de conservação ou transformação social. Porém, é importante reconhecer que o Estado existe a partir das relações com diversas forças e grupos de interesses com interpretações e demandas diferentes entre si. Cabe ao poder público mediar estas forças e

interesses buscando criar políticas públicas, sobretudo em educação, que atendam às demandas da maioria da sociedade.

Portanto, embora fique claro que as políticas públicas partem dos anseios e necessidades da população, e que são realizadas dentro de uma lógica e das possibilidades de um Estado, é preciso estabelecer vínculos possíveis entre o programa mínimo e o programa máximo (OLIVEIRA, 2007), ou seja, não é possível garantir o máximo a todos, mas é necessário que o mínimo seja garantido.

Em acordo com Nardi (2011, p. 112) “Os anos de 1990 foram marcados por reformas que proclamaram a modernização do Estado brasileiro, consoante às exigências da economia mundial.” As funções do Estado foram delimitadas sendo estabelecidas três áreas de atuação, segundo Pereira (1998): a de atividades exclusivas do Estado, a que compreende os serviços sociais e científicos do Estado e a de produção de bens e serviços para o mercado, cada qual possuindo atividades principais e auxiliares, ou de apoio. Desta forma, as instituições ao responderem pelas atividades principais exclusivas do Estado seriam mantidas pelo próprio Estado, as que dizem respeito aos serviços sociais e científicos ficariam a cargo das entidades públicas não estatais e as que compreendem a produção de bens e serviços para o mercado ficariam a cargo de empresas privatizadas. As atividades auxiliares das três áreas deveriam ser terceirizadas. Nesse processo de reforma, as escolas e universidades constituem atividades da área social podendo ser de natureza pública e pública não estatal. As atividades públicas não estatais podem constituir para a educação a prevalência de interesses privados sobre os interesses públicos, o que implica a visão gerencialista de gestão em que sobressai a lógica do mercado.

Sob o prisma da lógica do Estado mínimo, introduzida pelo neoliberalismo, denota-se o afastamento do Estado do campo das “políticas sociais e a progressiva ocupação desse espaço pelo mercado, o que se processa via privatizações, terceirizações e publicização dos serviços públicos, bem como por transferências de encargos a outros governos” (NARDI, 2011, p. 113). Assim, a municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental, a terceirização de alguns serviços das escolas, os convênios com instituições particulares de ensino para garantir atendimento a determinados grupos de alunos ou níveis de ensino, as

parcerias com instituições privadas para a realização de programas e projetos junto às escolas públicas são formas de minimizar as ações do Estado.

Sobre o neoliberalismo na educação, Pacheco (2001) afirma serem indissociáveis os termos mercado e Estado.

Na definição de um quadro conceptual para o neoliberalismo dois termos se tornam marcantes: mercado e Estado. A noção de mercado é, decerto, a pedra angular da tendência neoliberal que se identifica com os princípios da privatização, da globalização e da livre escolha e que servem de argumento para a eficiência, a qualidade e a equidade (PACHECO, 2001, p. 9).

O autor acrescenta que o Estado neoliberal produz desigualdades e práticas de segregação porque não põe em risco os interesses e as liberdades individuais e perspectiva a educação como “sendo um dos pilares fundamentais do edifício econômico, sobretudo se for entendido como mercadoria, produto, bem de consumo e não propriamente como serviço público” (PACHECO, 2001, p. 10).

Embora para o projeto neoliberal a crise na educação seja uma questão gerencial, para Gentili (1998, p. 102), “o discurso educacional do neoliberalismo representa-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas do capital humano”. A teoria do capital humano aborda a relação entre educação e desenvolvimento econômico no contexto histórico de um capitalismo que visa à apropriação dos conhecimentos para o aumento da capacidade de trabalho para o capital, isto é, o capital como fator de produção em busca de crescimento econômico. Assim, a educação é vista como formadora de mão de obra para o mercado e não como fator de emancipação e transformação do homem mediante a aquisição de conhecimento.

Ora, um Estado mínimo, reduzido a regulador das políticas públicas, tendo terceirizado, privatizado ou transferido as responsabilidades pelas políticas sociais, estaria, de fato, preocupado com políticas públicas em educação? Que políticas seriam estas? Para quais escolas? Para que sociedade?

Segundo Leher (2003), as reformas do Estado em curso, em toda parte, prosseguem no trilho do pensamento único, sem grandes alterações, mesmo sendo conhecidas as consequências do neoliberalismo. Segundo o autor:

[...] o capital em crise estrutural não demonstra disposição de abandonar o receituário neoliberal; de que após a dissipação das ilusões provocadas pela bolha de crescimento das bolsas de alta tecnologia nos Estados Unidos, não é possível vislumbrar o nascimento de um ciclo expansionista; de que os IDE não fortaleceram o setor produtivo e, desse modo, não contribuíram para a distribuição da riqueza socialmente produzida nos países periféricos (LEHER, 2003, p. 2).

Como não pode ser dissociada das mudanças sociais e econômicas ocorridas na sociedade, a educação é afetada também pela crise do neoliberalismo e sofre os reflexos das desigualdades e da exclusão sociais, os efeitos das políticas que promoveram a precarização do emprego e a retração ou vulnerabilização de outros direitos sociais.

Enunciar esta crise pode ser também uma forma de chamar a atenção para a existência de novos factores subnacionais, regionais e transnacionais que condicionam e limitam os campos da autonomia relativa dos Estados e que, entre muitas outras expressões, podem traduzir-se em tensões e desconexões, mais ou menos evidentes, entre, por um lado, as identidades culturais, linguísticas, étnicas, religiosas e raciais e, por outro, as soberanias territoriais (AFONSO, 2001, p. 6).

Desta forma, uma série de políticas públicas em educação, com viés de políticas sociais foram criadas na tentativa de minimizar os efeitos da crise neoliberal ou como resposta às exigências dos organismos internacionais que Afonso se refere no excerto acima, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Quando se trata de uma política educacional, é preciso levar em consideração o foco em questão, considerando o que se pretende com esta política, se pretende garantir o acesso e a permanência dos alunos de determinado nível de ensino ou faixa etária na escola, se pretende garantir um ensino de excelência, em quais níveis, em que escolas etc.

Nesse contexto, as políticas públicas em educação ganharam destaque no cenário brasileiro seja no âmbito das pesquisas e produções acadêmicas e científicas seja no âmbito dos programas de governo seja nos debates em diferentes esferas da sociedade, tendo como foco a construção da qualidade da educação básica e superior.

2.2 Políticas Públicas em educação no estado de São Paulo nas duas últimas décadas

Conforme comentado, a crise do Estado provocou a ampliação das desigualdades sociais e econômicas e, na tentativa de minimizar os problemas advindos dessas desigualdades foram criados e implantados diversos programas e projetos em educação, compondo o cenário das políticas públicas do estado de São Paulo.

A análise da situação da educação do estado de São Paulo, nas duas últimas décadas (1990 a 2010), possibilita enumerar problemas geradores de políticas que encerram programas e projetos: o alto índice de evasão e absentismo dos alunos, a distorção idade-série, a ausência de um currículo unificado para todo o estado, o atraso em relação aos avanços tecnológicos de outras áreas, a formação deficitária dos professores que atuam nos diversos níveis de ensino, a exclusão digital, a necessidade de preparar as escolas para a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs), a necessidade de conhecimento de uma outra língua para atuar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, a distância entre a cultura do aluno e a cultura apresentada pela escola, a falta de participação das famílias nas atividades escolares de seus filhos, a crescente violência intra e extra escola. Além destas questões, fazia-se necessário conhecer o desempenho dos alunos nos diversos níveis de ensino a fim de verificar o sucesso ou não das políticas implantadas e os ajustes necessários para que estas atingissem seus objetivos.

Assim, descreveremos a seguir projetos e programas criados pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo, buscando solucionar ou minimizar estes problemas que, como já mencionado, não tinham origem e causa na escola, mas acabavam por refletir na realidade dela.

Considerando a dinâmica de um sistema educacional e a maneira como diversos fatores externos a influenciam, observamos que estes programas e projetos

tiveram, direta ou indiretamente, alguma relação com o Programa Escola de Tempo Integral e as Oficinas Curriculares.

Todos os programas e projetos descritos foram selecionados dentre diversos outros devido à relevância para a educação no estado de São Paulo e sobretudo, por não terem sido extintos quando da mudança de governos o que nos leva a acreditar que realmente se tratam de programa e projetos que fazem parte de políticas de Estado e não de políticas de governo. Embora, segundo Calderón et al. (2011, p. 5), a dicotomia política de Estado – política de governo seja errônea pois “as políticas públicas são ações do Estado, a partir das orientações de um determinado Governo, que não são necessariamente políticas estatais”, utilizamos neste texto os termos política de Estado como aquela que perdura apesar das trocas de governantes e ou de partidos políticos e políticas de governos as que são abandonadas ou totalmente reformuladas quando da troca de governantes ou de partido.

Selecionamos políticas, programas e projetos que foram iniciados nos anos indicados no quadro e que continuam existindo até o término desta investigação mesmo que tenham passado por modificações e adequações para se adaptarem às novas realidades das escolas e às mudanças na sociedade o que pode ser compreendido como normal se considerarmos o dinamismo da educação.

Para melhor compreensão, apresentamos as políticas públicas, os programas e os projetos decorrentes do cenário da educação do estado de São Paulo, nas décadas supracitadas, em três categorias distintas: aprendizagem e formação do aluno, formação do professor e articulação escola/comunidade, conforme sintetizado no quadro a seguir.

Quadro 10. Programas e projetos (1990 a 2010).

| Aprendizagem e formação do aluno | Ano | Formação continuada do professor | Ano | Articulação escola /comunidade | Ano |
|---|------------|--|-------------|---------------------------------------|------------|
| Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP) | 1996 | Utilização das TICs e inclusão digital do professor | 1998 a 2009 | Programa Escola da Família | 2004 |
| Regime de Progressão Continuada | 1997 | Programa Ler e Escrever | 2007 | Programa Ação Jovem | 2004 |
| Centro de Estudo de Línguas (CEL) | 2009 | Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP) | 2009 | Acessa Escola | 2008 |
| Cultura é Currículo | 2009 | | | Sistema de Proteção Escolar | 2009 |

Fonte: A autora com base nos documentos oficiais da Secretaria da Educação do estado de São Paulo.

A - Aprendizagem e formação do aluno

2.2.1 O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)

Atendendo a preceitos do artigo 3º da Deliberação CEE 9/97 e às tendências neoliberais instituídas na década de 90, a Secretaria da Educação de São Paulo – SEESP implementou em 1996 o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP que avalia anualmente uma média de 2 milhões de alunos de 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio da rede estadual, de um total de praticamente 5 milhões de estudantes atendidos. O SARESP caracterizava-se, à época de sua criação, “como uma avaliação censitária e diagnóstica, compulsória para as escolas da rede administrada pela SEE/SP, porém aberta à participação, por adesão, das redes municipais de ensino e das escolas particulares” (FAPESP, 2010, p. 6). Suas matrizes de referência sempre se pautaram nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na ocasião de sua criação, o SARESP visava ampliar o conhecimento do perfil dos estudantes da rede estadual além de fornecer aos professores subsídios para o trabalho em sala de aula a partir das dificuldades e erros apresentados pelos alunos na prova. Porém, com a crescente importância dada às avaliações externas em larga escala, o sistema de avaliação foi reformulado de forma a dotá-lo de atributos mais consistentes e robustos de avaliação da qualidade do ensino tendo como modelo as escalas de proficiência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, a partir de 2007, os itens das provas passaram a ser pré-testados, a comparação com os resultados das avaliações nacionais tornou-se possível, pois o SARESP passou a empregar a mesma escala de proficiência adotada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tornando possível o confronto entre as séries avaliadas e o acompanhamento de sua evolução nos diferentes anos de aplicação. Além disso, os resultados obtidos pelas escolas foram divulgados segundo a distribuição porcentual dos alunos nos níveis de proficiência definidos para língua portuguesa e matemática. Esses níveis representam agregações dos pontos da escala do SAEB, baseados nas expectativas de aprendizagem da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e indicam o grau de defasagem de proficiência dos alunos em relação àquilo que se considera adequado para uma determinada etapa da escolarização básica.

Em 2008, o Saresp aperfeiçoou seu desenho metodológico sendo que as provas foram construídas segundo a metodologia dos Blocos Incompletos Balanceados (BIB), seus resultados foram calculados segundo a Teoria de Resposta ao Item (TRI), foi ampliado o espectro curricular, sendo incorporadas, em anos alternados, a avaliação das disciplinas das áreas de ciências da natureza (física, química e biologia) e de ciências humanas (história e geografia), a correção das redações foi centralizada em um polo em cada Diretoria de Ensino e das questões abertas da prova de matemática de 10% do conjunto dos alunos das séries avaliadas (4ª, 6ª e 8ª do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio), executada por empresa vencedora de licitação, foram aplicados questionários à equipe gestora da escola em plataforma *on-line* (supervisores de ensino, diretores de escolas, professores coordenadores e professores das séries e disciplinas avaliadas) e questionários destinados aos pais e alunos, enviados com antecedência, e recolhidos antes da aplicação das provas. Deste modo, foi traçado o perfil das

famílias dos alunos e das equipes escolares a fim de serem implementadas políticas que atendessem às necessidades de formação em serviço dos profissionais da educação.

Os resultados do SARESP passaram a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) a partir de 2008, juntamente com o fluxo. De acordo com a Resolução SE 74 de 6-11-2008:

Artigo 2º – O IDESP é calculado considerando dois critérios complementares:

I - O desempenho escolar, medido pelos resultados alcançados no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo);
II - O fluxo escolar, qual seja, em quanto tempo os alunos aprenderam, medido pela taxa média de aprovação nas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2008).

O Idesp integra o Programa de Qualidade na Escola (SÃO PAULO, 2008), definindo a política estadual de melhoria do aprendizado dos alunos. Fazendo uso do IDESP foi instituída a Bonificação por Resultados (BR), a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando, segundo a Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, “à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público” (SÃO PAULO, 2008). A bonificação por resultados corresponde a uma prestação pecuniária eventual, desvinculada dos vencimentos ou do salário do servidor, que a perceberá de acordo com o cumprimento de metas fixadas pela Administração. Para tentar solucionar a questão do alto índice de absenteísmo dos professores da rede pública estadual, foi colocado como requisito para o recebimento do bônus o fator frequência que serve como redutor do percentual a ser pago, de modo que mesmo que a escola tenha atingido as metas pré-estabelecidas, cada professor recebe um valor diferente de acordo com sua frequência e com seu salário.

São diversas as críticas à bonificação por mérito dentre as quais o fato desta estar condicionada ao desempenho dos alunos em uma única prova o que levou muitas escolas a trabalharem em função dos conteúdos desta prova em detrimento da formação do aluno em suas múltiplas dimensões.

Como a evasão e a reprovação são fatores que integram o fluxo para compor o IDESP e este determina o recebimento e parte do valor do bônus, muitas escolas adotaram um sistema de aprovação dos alunos independente da aprendizagem e do disposto na legislação em vigor sobre a progressão continuada. A evasão, fator que também compõe o fluxo e conseqüentemente o IDESP, é disfarçada mediante a transferência dos alunos que deixam de frequentar as aulas. Existem pesquisas, como a citada na introdução deste trabalho, que demonstram que a melhoria do desempenho após a implantação do IDESP foi ínfima diante da dimensão que é dada pelo governo ao sistema de avaliação, porém, este tem sido o único indicador de qualidade da educação utilizado pela SEESP para a implementação das políticas educacionais, desde a sua criação até os dias atuais.

Muitas das críticas emanam da incoerência entre o discurso da SEESP e sua prática no que diz respeito à criação de ciclos para que o aluno consiga aprender no seu próprio espaço de tempo, que implica trabalhar com a educação integral do indivíduo como ser único e multidimensional e avaliar o aluno de forma global onde a qualidade do aprendido deve prevalecer sobre a quantidade. Ora todo esse discurso cai por terra quando o aluno, a escola e os professores e os gestores passam a ser avaliados pelo desempenho em uma única prova sem que sejam considerados os outros aspectos sociais, afetivos e as condições intra e extra-escola que envolvem os processos de ensino e aprendizagem.

Se o objetivo da educação escolar é a constituição da personalidade humano-histórica do estudante, ou melhor, daquela “porção” da personalidade que ela se propõe construir (já que a personalidade de um ser humano é, para todos os efeitos, sempre inacabada), uma avaliação completa do produto assim constituído terá por escopo a averiguação do conjunto completo da cultura por ele apropriada (PARO, 2011, p. 706).

A prova do SARESP vem acompanhada de um questionário socioeconômico do aluno que nos últimos três anos passou a ser enviado antes da realização da prova para que as famílias respondam e devolvam à escola. O questionário busca traçar o perfil do alunado da rede pública paulista visando à implementação e adequação de políticas que possam suprir as necessidades evidenciadas nas respostas.

Observa-se que no estado de São Paulo, as políticas públicas em educação têm assumido caráter polêmico, ao que se refere à educação básica, em função, principalmente, da organização curricular advinda das políticas públicas de avaliação em nível nacional e do próprio estado.

As polêmicas devem-se, dentre outros, à preocupação do estado em incorporar à educação técnicas de gerenciamento empresarial pautadas no estabelecimento de metas e em políticas de accountability, premiando desempenho considerado satisfatório em avaliações em larga escala como o SARESP, desconsiderando as especificidades da escola e os fatores diversos que influenciam o desempenho dos alunos.

No que diz respeito à reconfiguração ou ressignificação das cidadanias, há que ter em conta que a Escola e as políticas educativas nacionais foram muitas vezes instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero), revelando assim que a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco ou nada tem a ver com uma democracia substantiva ou com a democracia comprometida com a transformação social (AFONSO, 2001, p. 20).

Assim, reitera-se a importância de se analisar criticamente as atuais políticas públicas em educação, com destaque às atuais políticas públicas de avaliação em larga escala, de modo que contribuam para a formação do aluno/cidadão e para a construção da qualidade social da educação.

2.2.2 O Regime de Progressão Continuada

No estado de São Paulo um problema grave que persistia por décadas era a defasagem idade-série, motivo de evasão e absenteísmo devido ao desânimo provocado pela autoestima baixa dos alunos que experimentavam por anos seguidos o fracasso escolar sendo reprovados e tendo que frequentar classes com turmas mais novas. Embora as origens deste problema fossem sócio-econômicas, os custos para o estado eram enormes, pois uma aluno que deveria permanecer

durante 8 anos na escola para que concluísse o ensino fundamental acabava por ficar, devido à reprovação, quase o dobro deste tempo caso não desistisse, o que era muito comum.

Buscando resolver este problema, a SEESP instituiu em 1997, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental com duração de oito anos. De acordo com a Deliberação CEE 9/97, que instituiu o regime de progressão continuada este deveria garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deveria ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo. As turmas deveriam, segundo a deliberação, ser divididas em ciclos com a duração de quatro anos compreendendo, assim, o ciclo I da primeira à quarta série e o ciclo II, da quinta à oitava série. Ressaltamos que desde o ano de 1983 já existia na rede pública estadual o ciclo básico que abrangia as duas primeiras séries do ensino fundamental.

Progressão continuada e ciclos escolares, embora não tenham o mesmo significado, possuem uma relação muito íntima entre si. A primeira significa, a rigor, a “progressão” em determinado nível de ensino ou ciclo, sem que o aluno tenha de “repetir de ano”. O ciclo, em sentido restrito, é entendido como o conjunto de anos durante os quais a progressão tem validade. De um ponto de vista mais amplo, e em consonância com os avanços das ciências da educação, que consideram, por exemplo, as fases de desenvolvimento biopsíquico e social da criança e do jovem, os ciclos são uma forma de organizar o ensino em períodos que levam em conta essas fases do desenvolvimento humano, durante a formação da personalidade, oferecendo ao educando o tratamento pedagógico mais de acordo com sua idade e estágio de desenvolvimento (PARO, 2011, p. 698).

O fato causador de maior polêmica quando da implantação do regime de progressão continuada foi a extinção da reprovação ao final de cada série o que seria possível ao término de cada ciclo desde que esgotadas todas as possibilidades de recuperação. Segundo a Deliberação CEE 9/97:

Art. 3º - O projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:

I - avaliação institucional interna e externa;

II - avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;

III - atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível;
IV - meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos;
V - indicadores de desempenho;
VI - controle da frequência dos alunos;
VII- contínua melhoria do ensino;
VIII - forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;
IX - dispositivos regimentais adequados;
X - articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar (SÃO PAULO, 1997).

O regime foi apelidado pelos docentes da rede estadual de São Paulo de “promoção automática” por dificultar a reprovação dos alunos colocando a frequência como fator de importância equivalente às notas. Assim, segundo os docentes contrários ao regime, bastaria que o aluno frequentasse as aulas sem nada fazer ou aprender e já estaria aprovado.

A adoção do sistema de ciclos no Ensino Fundamental teve por base o princípio de que reprovações seguidas, com o conseqüente atraso da idade em relação à série, constituem um estímulo à evasão em vez de contribuir para ganhos de aprendizagem dos alunos. No entanto, a adoção dessa forma de organização nunca foi consensual, tanto entre os educadores como na sociedade.

A resistência inicial, e certamente a mais complexa, foi a dos professores. Uma parcela significativa deles associava essa medida à aprovação automática, a qual produziria efeitos contrários aos que se pretendia, além de enfraquecer a autoridade do professor frente aos alunos. Alegavam que essa medida tinha por objetivo escamotear os altos índices de reprovação e evasão dos sistemas de ensino, mas provocava queda nos rendimentos da aprendizagem ao aprovar os alunos independentemente de seu nível de domínio dos conteúdos exigidos (FAPESP, 2010, p. 6).

Outro fator que gerou polêmica e indignação no meio docente quando da implantação do regime de progressão continuada foi a percepção de que, na verdade, eram fatores econômicos que levaram o governo do estado a promover todos os alunos. Ora, quando o aluno matricula-se no primeiro ano do Ensino Fundamental, há uma previsão de número de anos em que este permanecerá no sistema e, conseqüentemente, uma previsão orçamentária para tal. Quando este aluno é reprovado, o número de anos de permanência na rede, conseqüentemente os custos para sua manutenção serão maiores. Assim, a reprovação onera os cofres

públicos, na lógica neoliberal instaurada, e deve ser evitada a fim de preservar a economia do estado. Vista desta forma, trata-se de uma lógica perversa, pois o aluno evolui em série e níveis de ensino sem ter condições cognitivas para tal. Segundo Fernandes (2007, p. 1):

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.

São frequentes, também, as críticas ao modelo de progressão continuada e de organização dos ciclos instaurado no estado de São Paulo por permanecer a divisão dos alunos em séries e apenas para seguir a moda ou para conseguir obter índices de desempenho do sistema de ensino aparentemente melhores diante da opinião pública implementaram verdadeiras contrafações desse sistema, apenas suspendendo, ou restringindo, as reprovações anuais. Paro (2011, p. 698) alerta que é preciso, por isso, “distinguir entre as experiências sérias e preocupadas com a melhoria do ensino” e aquelas que apenas se utilizam dos ciclos e da progressão continuada para fins publicitários e eleitoreiros “sem instituir uma necessária reforma na própria estrutura didática, para adequar o ensino às múltiplas e diferenciadas necessidades dos educandos no decorrer de seu desenvolvimento biopsíquico e social”. (*Ibid*).

O autor acrescenta, referindo-se à forma segundo ele equivocada com que o regime de progressão continuada e o sistema de ciclos foram instituídos no estado de São Paulo:

O que esse sistema de “ciclos”, pautado no mero interesse em maquiar estatísticas e em parecer democrático diante dos eleitores, tem conseguido é fazer que todos creiam que a causa do mau ensino é a progressão continuada, aumentando ainda mais a resistência à adoção de uma estrutura didática que não esteja fundamentada. [,,] Na rede estadual de ensino de São Paulo [,,] é esse sistema de dois “ciclos” que vigora, tendo quatro anos cada um, que constituem, na verdade, quatro séries, em completo desacordo com o espírito dos ciclos de aprendizagem, ou seja, o de procurar atender as fases ou ciclos de desenvolvimento biopsíquico e social da criança e do adolescente (PARO, 2011, p. 698-9).

Apesar das polêmicas e opiniões contrárias, o regime de progressão continuada persiste até os dias atuais.

Considerando a importância de ofertar novas oportunidades de aprendizagem respeitando o ritmo do aluno, o Regime de Progressão Continuada não foi modificado com a implantação da Escola de Tempo Integral e é um aliado posto que coíbe a evasão e a reprovação. Desta forma, os alunos, em idade apropriada, teoricamente, têm oportunidade de se apropriar dos conteúdos escolares de duas formas: nas aulas regulares e nas Oficinas Curriculares.

2.2.3 O Centro de Estudos de Línguas (CEL)

Considerando a importância do conhecimento de uma língua estrangeira para ingresso no mercado de trabalho em um mundo globalizado, foram reativados em 2009 os Centros de Estudo de Línguas criados em 1987. Segundo a Resolução SE - 81, de 4-11-2009 que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas:

Artigo 1º - O Centro de Estudos de Línguas - CEL constitui uma unidade de ensino vinculada administrativa e pedagogicamente a uma escola estadual e se destina ao atendimento de alunos devidamente matriculados no ensino fundamental ou médio, com frequência regular, na escola vinculadora ou em qualquer outra escola da rede pública estadual.

§ 1º - O CEL tem como objetivo proporcionar enriquecimento curricular, mediante estudos opcionais de línguas estrangeiras modernas.

§ 2º - O CEL deverá ter a mesma denominação da escola a que estiver vinculado, cabendo à direção da escola vinculadora manter, em local visível e de livre acesso, a identificação do CEL e a relação dos cursos de língua estrangeira que são oferecidos (SÃO PAULO, 2009, p. 1).

Assim, os centros são escolas de idiomas que funcionam dentro de algumas das escolas estaduais, uma por município, oferecendo cursos de línguas e atendendo a alunos de todas as escolas estaduais do município. O espanhol e o inglês são as línguas prioritárias mesmo que os alunos as estudem como disciplina regular do currículo enfatizando, porém, a oralidade e a conversação. As aulas do CEL são ministradas por professores habilitados conforme a legislação:

Artigo 15 - As aulas do CEL, respeitadas as normas referentes ao processo anual de atribuição de classes e aulas, estabelecidas por resolução do Secretário da Educação, deverão ser atribuídas a docentes inscritos, credenciados e selecionados em processo realizado conjuntamente pela Diretoria de Ensino e pela direção da escola vinculadora, observada a seguinte ordem de prioridade:

I - portadores de diploma de licenciatura plena em Letras, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência;

II - portadores de diploma de licenciatura plena em qualquer componente curricular ou de diploma de curso de nível superior, nesta ordem sequencial, com certificado de conclusão de curso específico de, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas no idioma pretendido, comprovando as competências e as habilidades básicas de leitura, escrita, conversação, fluência e entendimento exigidas para a docência desse idioma.

Parágrafo único - Excepcionalmente, poderão ser atribuídas aulas a aluno de curso de licenciatura plena em Letras, preferencialmente de último ano, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência, quando comprovada a inexistência dos profissionais relacionados nos incisos I e II (SÃO PAULO, 2009, p. 4).

O Centro de Estudo de Línguas, embora não seja um programa específico para as Escolas de Tempo Integral, aprofunda os conhecimentos adquiridos nas aulas regulares de Inglês e das Oficinas Curriculares de Inglês e Espanhol além de oferecer oportunidade de estudo de outras línguas como o italiano e o alemão. Ressaltamos que a oferta das línguas no CEL depende da existência de professores habilitados e da demanda de alunos interessados.

2.2.4 O Programa Cultura é Currículo

Instituído pela Resolução SE 19, de 13-3-2009, o Programa Cultura é Currículo integra o conjunto de ações definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para concretização da sua política educacional, segundo os documentos oficiais, visando propiciar melhor qualidade de ensino da escola pública estadual, seja no sentido de atender aos desafios do mundo moderno, como em relação à função de transmissão do saber, para inserção social de seus alunos.

Todavia, entendida a cultura como toda a criação humana (contraposta, portanto, ao mundo natural, que independe da ação e da vontade do homem), é pela apropriação dessa cultura (pela educação), que o homem se diferencia da mera natureza e se faz humano, ou melhor, humano-

histórico. O direito à cultura significa, portanto, o direito à própria *humanização* do indivíduo (PARO, 2011, p. 12).

O Programa Cultura é Currículo divide-se em três ações: O cinema vai à escola, Lugares de Aprender: a escola sai da escola e Escola em cena. Na primeira ação, cada escola recebe uma caixa contendo diversos filmes e um livreto com propostas de atividades para as diversas áreas a partir da fruição destes filmes. Na segunda, as escolas interessadas assinam um termo segundo o qual uma turma de alunos será levada a conhecer lugares previamente cadastrados junto à organização do Programa, recebendo para tal, verba de acordo com o número de alunos para contratação de transporte e compra de lanches para os alunos. As visitas são realizadas durante o período de aulas da turma inclusive o noturno. Como os requisitos exigidos pelo Programa para o cadastramento dos locais de visita são complexos, não existem muitas instituições cadastradas restringindo-se as possibilidades de visitas. Na região de São João da Boa Vista onde foi realizada a pesquisa existem apenas duas fazendas e dois museus cadastrados para receber visitas de turmas de alunos das 72 escolas dos 15 municípios jurisdicionados a essa diretoria de ensino fazendo com que sejam realizados sorteios a fim de escolher quais poderão realizar as visitas. A terceira ação do Programa destina-se a professores e alunos da rede estadual e visa organizar ações para o acesso de alunos e professores a produções de teatro e dança e orientar as escolas para que essas atividades culturais sejam articuladas significativamente ao desenvolvimento do currículo. Esta terceira ação não tem sido desenvolvida na diretoria de ensino em questão devido à carência destes espetáculos na região, porém, as escolas contam com orientações dos profissionais do Núcleo Pedagógico para a realização de peças de teatro e espetáculos de dança. Valorizar a cultura local e introduzir o aluno ao mundo mediante o conhecimento da cultura em suas inúmeras manifestações pode ser estratégia valiosa para tornar o aprendizado significativo e a escola mais atraente.

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos (GATTI, 2003, p. 2).

De acordo com os documentos oficiais do Programa Cultura é Currículo, são três os objetivos básicos a serem alcançados:

- Democratizar o acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções culturais que constituem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e a inserção social.
- Fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagens.
- Estimular e desenvolver a aprendizagem por intermédio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando-se o caráter investigativo da experiência curricular (SÃO PAULO, 2009).

Mesmo tendo sido criado após a implantação do Programa Escola de Tempo Integral o Programa Cultura é Currículo, oferece subsídios e orientações para a Oficina Curricular de Atividades Artísticas e oportuniza aos alunos estudar alguns conteúdos *in loco* tornando a aprendizagem significativa e estimulante.

B - Formação Continuada do Professor

2.2.5 Utilização das TICs e inclusão digital do professor

Aulas mais dinâmicas e atraentes poderiam, segundo a Secretaria da Educação, proporcionar uma diminuição das faltas dos alunos e maior interesse destes pelos conteúdos tratados nas diversas áreas do conhecimento. O uso das Tecnologias de Informação (TICs) seria implantado nas escolas da rede estadual mas, para tal, seria necessário preparar os professores para a utilização destas tecnologias em suas aulas. Assim, foram proporcionados diversos cursos de informática básica e de uso de *softwares* específicos para cada área do conhecimento aos professores e funcionários da rede estadual de 1998 a 2004. O Programa de Inclusão Digital do Professor criado em 2002, teve como objetivo desenvolver competências básicas de informática que ampliassem as possibilidades

de utilização dos meios de informação e comunicação voltados para o aprimoramento da prática docente e consistiu em financiamento de computadores na primeira etapa e de *notebooks* na segunda. As máquinas poderiam ser adquiridas com subsídio de até 50% da SEESP e pagas em até vinte e quatro meses sem juros com desconto direto em folha de pagamento sob a condição de o professor que aderisse ao programa deveria fazer todos os cursos oferecidos pela SEESP. Entre 2008 e 2009 ocorreu a segunda etapa do programa rebatizado como Programa Computador do Professor para aquisição financiada de *notebooks* com configurações baseadas em requisitos mínimos definidos como básico, intermediário e superior.

Cabe-nos destacar que não basta dotar as escolas e seus profissionais de tecnologia se estes não estiverem preparados para utilizá-la de forma a inovar e tornar mais atraentes os processos de ensino. Nesta direção, Gadotti (2000, p. 4) aponta que:

Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da *comunicação audiovisual* e da *informática*, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes. Ainda trabalha-se muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens. Os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a *capacidade de pensar*, em vez de desenvolver a memória. Para ele, a função da escola será, cada vez mais, a de *ensinar a pensar criticamente*. Para isso é preciso dominar mais *metodologias* e *linguagens*, inclusive a linguagem eletrônica.

Como parte das ações para inclusão digital do professor, foi lançado o Projeto *Kit* Multimídia na Sala do Professor que incluía “computador com acesso à internet por banda larga conectada à TV” (SÃO PAULO, 2011, p. 46) para a comunicação por streaming e uma impressora. Ora, embora seja um projeto inovador há a necessidade de manutenção dos equipamentos posto que apresentam problemas técnicos pelo tempo de uso, por serem utilizados por muitas pessoas e outros problemas que surgem eventualmente o que, segundo as diretrizes do programa, deveria ser solicitado à Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) quando necessário. Talvez pelo número de escolas onde os *kits* foram instalados (5.200), por questões de logística ou outros problemas, as escolas não foram atendidas em suas solicitações o que obrigou muitos gestores a

desobedecer às regras e buscar assistência técnica local com recursos da própria unidade escolar (verbas diversas).

Como não era possível, à época da implantação do Programa Escola de Tempo Integral, construir salas e outros ambientes apropriados devido à escassez de tempo entre a publicação da Resolução SE 89/05 e o início das aulas, foram necessárias adaptações no prédio escolar para que a escola acomodasse os mesmos alunos em dois turnos de aulas. Não havia, também, à época, material específico nem formação de professores especificamente para as oficinas curriculares o que levou a Secretaria, através da CENP, a recomendar aproveitamento de ações já realizadas para o bom andamento destas. Assim, os cursos de informática e inclusão digital do professor prepararam professores para trabalhar nas oficinas curriculares de Informática Educacional e Orientação para Estudo e Pesquisa sendo, aliás, pré-requisitos para candidatar-se a estas aulas.

2.2.6 Programa Ler e Escrever

A Resolução SE - 86, de 19-12-2007 instituiu, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo, considerando, segundo o *caput*:

- a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005;
- a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I;
- a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade (SÃO PAULO, 2007, p. 1).

O Programa Ler e Escrever é apresentado na página oficial como mais do que um programa de formação, um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta era ver

plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

A primeira fase do Ler e Escrever teve início em 2007, com iniciativas nas escolas da Capital paulista, com destaque para a adoção do Programa Bolsa Alfabetização (no segundo semestre do ano) e a formação de professores para implantar o programa em todas as salas de aula em 2008. Nesse ano, por iniciativa do governo estadual, o Programa foi ampliado para a Região Metropolitana de São Paulo e, em 2009, para Interior e Litoral. Em 2009 o Programa Ler e Escrever se expandiu para as escolas de todo o estado e abriu-se a possibilidade de celebração de convênios para que as escolas das redes municipais também pudessem participar. Atualmente o Ler e Escrever já chegou completo à todas as salas de aula do estado, incluindo os diversos materiais especialmente preparados para sua viabilização.

Acompanhando o Ler e Escrever, o Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização, conhecido como Bolsa Alfabetização, prevê a atuação de estudantes universitários nas classes de PIC e de 1ª série/2ºano do Ensino Fundamental da rede pública estadual, para auxiliar os professores na alfabetização dos alunos. Chamados alunos pesquisadores, são universitários de cursos de graduação presencial em Pedagogia e Letras (com habilitação para Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental), indicados por instituições públicas e privadas de Ensino Superior conveniadas, que auxiliam os professores regentes no atendimento e assistência às crianças em processo de alfabetização e na organização das aulas concretizando a existência de um segundo professor em sala de aula.

O Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC) visa impedir que as crianças prossigam em seus estudos sem ter desenvolvido adequadamente as competências de leitura e escrita. Além da formação de professores para atuarem nas turmas especiais, o Projeto prevê organização administrativa e curricular diferenciada para essas classes, com a utilização de materiais específicos, entre outras medidas adequadas às necessidades de aprendizagem daqueles alunos que não tiverem alcançado o nível necessário nos dois primeiros anos de escolarização (PIC de 3ª

série/4º ano). Para a fase final do Ciclo I do Ensino Fundamental está previsto o PIC de 4ª série/5º ano, que substitui a Recuperação do Ciclo I e tem por objetivo garantir que nenhum aluno conclua o Ciclo I do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, portanto, sem estar em condições de continuar os estudos no Ciclo II. Trata-se de um Projeto emergencial, cuja duração deve ser temporária, uma vez que a meta das séries anteriores é justamente torná-lo desnecessário (SÃO PAULO, 2010).

Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar. (LIBÂNEO, 2012, p.26).

A partir dos resultados do SAEB (hoje Prova Brasil), do Enem e de outras avaliações realizadas em 2007, o Governo do Estado de São Paulo elaborou 10 metas para a educação paulista, a serem conquistadas até 2010 propondo, para isso, uma ação integrada e articulada, cujo objetivo, segundo os documentos oficiais, era organizar melhor o sistema educacional de São Paulo.

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe.
9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.
10. Programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas (SÃO PAULO, 2007).

Embora o Programa Ler e Escrever não tenha seu conteúdo voltado especificamente para o trabalho nas Escolas de Tempo Integral, ao preparar os professores para a utilização dos métodos e materiais do Programa e os alunos para a escrita e leitura significativas propicia maior aproveitamento das atividades das Oficinas Curriculares posto que o aluno que compreende o que lê e escreve o que pensa consegue inserir-se em qualquer situação nova de aprendizagem.

2.2.7 Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP)

Criada pelo Decreto 54.297/2009 como parte do Programa Mais Qualidade na Educação, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP) tem por objetivo, segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo:

[...] garantir a qualificação de professores para o exercício do magistério e da gestão do Ensino Básico, desenvolvendo estudos, planejamento, avaliação e gerenciamento da execução dos programas de formação, aperfeiçoamento e educação continuada (SÃO PAULO, 2011, p. 42).

A EFAP conta com estrutura física composta por 91 ambientes de aprendizagem, nas 91 diretorias de ensino no estado de São Paulo, cada um equipado com duas salas para videoconferência e 20 *notebooks* com acesso à internet banda larga.

Dentre as ações desenvolvidas pela EFAP, desde a sua criação, destacamos os seguintes cursos:

a) REDEFOR: curso de especialização realizados em parceria com USP, UNESP e UNICAMP, em nível de pós-graduação, na modalidade à distância sendo 13 nas diversas disciplinas e 3 cursos de gestão.

b) Professor em Rede: cursos na modalidade à distância com uso intensivo de recursos digitais focando os temas: Currículo, Avaliação (SARESP), Gestão Escolar e Recuperação de Aprendizagem.

c) Grandes Temas da Atualidade: curso ministrado mediante conferências interativas sobre diversos temas pertinentes ao currículo da 3ª série do Ensino Médio.

d) Programa de Desenvolvimento Gerencial (PDG): curso dirigido a diretores e vice-diretores visando “criar condições para que os gestores exerçam cada vez mais uma liderança comprometida com a melhoria do aprimoramento e da

qualidade da prestação de serviços educacionais oferecidos na rede pública estadual” (SÃO PAULO, 2011, p. 45).

e) Programa Construindo Sempre: cursos de 30 horas para professores da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias compostos por videoconferências, discussões em fóruns, materiais de apoio ao estudo e trabalhos dissertativos.

f) Curso de Formação dos Professores Ingressantes: direcionado e parte obrigatória do concurso para provimento de cargos de professores de 2010. O curso, composto por 360 horas, divididas em 18 módulos de 20 horas, foi oferecido na modalidade à distância com uma prova presencial ao seu término na qual o candidato deveria apresentar um resultado considerado suficiente para assumir o cargo.

Embora até o encerramento desta pesquisa não tenha sido criado curso específico para professores que atuam nas Oficinas Curriculares das Escolas de Tempo Integral, os diversos cursos promovidos pela EFAP contribuem para a formação continuada de todos os profissionais da Secretaria da Educação inclusive aqueles que exercem suas funções neste Programa.

C - Articulação Escola / Comunidade

2.2.8 O Programa Escola da Família

O Programa Escola da Família foi criado no pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo mediante a publicação do Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004, tendo por objetivo abrir as portas das escolas estaduais aos finais de semana, criando uma cultura de paz, aprendizagem e recreação, despertando potencialidades e ampliando os horizontes culturais de seus participantes.

Artigo 2º - O Programa Escola da Família tem como proposta a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço voltado à prática da cidadania, onde são desenvolvidas ações sócio educativas, com o intuito de fortalecer a auto-estima e a identidade cultural das diferentes comunidades que formam a sociedade paulista (SÃO PAULO, 2004, p. 1).

Para desenvolver as diversas atividades aos finais de semana, segundo as diretrizes do Programa, podem ser firmadas parcerias com diversos segmentos sociais, como organizações não governamentais, associações, empresas, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino superior e outras instituições educacionais, e a participação de demais Secretarias de Estado. Podem, também, ser estabelecidas ações de cooperação com organismos nacionais e internacionais, bem como adesão de estudantes universitários, em especial os egressos do ensino médio da rede estadual paulista de ensino, mediante a concessão de bolsas de estudo.

A sociedade do conhecimento possui múltiplas oportunidades de aprendizagem: parcerias entre o público e o privado (família, empresa, associações, etc.); avaliações permanentes; debate público; autonomia da escola; generalização da inovação. As consequências para a escola e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância (GADOTTI, 2000, p. 9).

Para garantir a abertura das escolas aos finais de semana, mantendo atividades diversificadas e de interesse da comunidade, foram firmados convênios com instituições de ensino superior (IES), a fim de conceder bolsas de estudos a universitários oriundos de escolas públicas interessados em atuar no Programa. Esses convênios garantem aos universitários 100% de gratuidade nos seus cursos, sendo 50% da mensalidade paga pelo Estado (limitada a um teto de R\$ 310,00/mês, renovável semestralmente) e o restante financiado pela própria faculdade. Foi também criada a função de educador profissional, um professor atuante na rede contratado, especificamente, para trabalhar no Programa Escola da Família encarregado de efetuar a compra de materiais para as diversas atividades desenvolvidas, orientar e supervisionar a frequência e a atuação dos universitários

bolsistas, manter contato com a comunidade, a fim de conhecê-la e implementar projetos que atendam aos interesses desta.

Há em cada diretoria de ensino um supervisor de ensino e um professor coordenador do núcleo pedagógico (PCNP) encarregados de acompanhar o Programa além de um gestor em cada escola podendo ser o diretor, o vice-diretor ou o professor coordenador pedagógico. A partir do ano de 2012, as escolas participantes do Programa que não contavam com um gestor puderam designar um vice-diretor para atuar aos finais de semana a fim de representar a equipe gestora e respondendo pela gestão.

O Programa Escola da Família oportuniza continuar as atividades iniciadas nas Oficinas de Atividades Artísticas além de apresentar ao aluno a opção de frequentar a escola também aos finais de semana integrando a comunidade às atividades da escola, dando a sensação de pertencimento ao mundo da escola e ao seu entorno.

2.2.9 O Programa Ação Jovem

Visando à complementação da renda das famílias carentes e a matrícula e frequência dos jovens às escolas, foi criado em 2004 o Programa Ação Jovem cujo objetivo central é promover a inclusão social de jovens, mediante a transferência de renda como apoio financeiro temporário para estimular a conclusão da escolaridade básica e a oferta de atividades complementares, com foco na preparação para o mercado de trabalho. Embora não seja um programa da Secretaria da Educação, uma das exigências para a participação no Programa é estar matriculado no ensino regular de educação básica (Ensino Fundamental ou Médio) ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade presencial além de ter idade de 15 a 24 anos, ter renda familiar per capita de até meio salário mínimo e residir, prioritariamente, em regiões de alta e altíssima vulnerabilidade e concentração de pobreza. Trata-se de uma política social cuja parceria com a educação se faz essencial mesmo que não implique em melhoria de desempenho dos alunos, pois representa um ganho para

estes por induzi-los a frequentar a escola e, no caso dos maiores de 18 anos que abandonaram os estudos, matriculem-se e frequentem a EJA.

Através das análises realizadas pela equipe da CENP das respostas das famílias dos alunos ao questionário sócio-econômico integrante do SARESP, foi possível conhecer a realidade da clientela das escolas estaduais e possibilitou a criação políticas desdobradas em programas e projetos para atender às demandas identificadas buscando amenizar os problemas que acabavam por impactar no aprendizado. A urgência em oferecer aos alunos das regiões periféricas, de baixo IDH e em situação de vulnerabilidade social condições de permanência por mais tempo na escola foi uma das conclusões a partir destas análises. O Programa Ação Jovem veio complementar a ação voltada à oferta de oportunidade aos alunos de permanecerem na escola ou a ela retornarem evitando a evasão e o excesso de faltas causados pela necessidade de trabalhar para suprir a carência de recursos financeiros das famílias. Como o Programa Bolsa Família à época atendia apenas alunos com idade entre 7 e 14 anos, o Ação Jovem veio para dar continuidade ao atendimento a estes alunos após esta faixa etária. Este programa não deixou de existir, foi apenas incorporado ao Bolsa Família quando este passou a atender também alunos dos 15 aos 17 anos com a ampliação da faixa etária de abrangência da educação básica sem deixar de atender aos alunos da Educação de Jovens e Adultos com idade de 18 a 24 anos¹².

2.2.10 O Acesso Escola

O Programa Acesso Escola foi implantado pela Resolução 37 de 25/04/2008, cuja implementação foi normatizada pela Resolução Conjunta SE/SGP 1, de 23-6-2008, sendo modificada pela Resolução SE 30/2011 que regulamenta a utilização das salas do Acesso Escola aos finais de semana pelo Programa Escola

¹² A Emenda Constitucional 59, aprovada em 2009 pelo Congresso, prevê a obrigatoriedade do ensino para a população entre 4 e 17 anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Com a mudança na Constituição Federal, o ensino pré-escolar e médio passam a ser obrigatórios. A meta do governo, portanto, é universalizar o acesso. O prazo definido é 2016.(BRASIL, 2009, p.1-10).

da Família. O ACESSA Escola foi desenvolvido pela SEESP sob a coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) tendo por objetivos:

- I - disponibilizar à comunidade escolar os recursos do ambiente web, criado pelo Programa;
- II - promover a criação e o fortalecimento de uma rede de colaboração e de troca de informações e conhecimentos entre professores e alunos da própria escola, ou entre os de outras unidades de modo a contribuir com a produção de novos conteúdos;
- III - universalizar as atividades de inclusão digital, otimizando os usos dos recursos da Internet aos alunos, professores e servidores, nos períodos de funcionamento das escolas;
- IV - promover e estimular as ações de protagonismo, vivenciadas pelos alunos do ensino médio, voltadas à área de Tecnologia da Informação e da Comunicação - TIC (SÃO PAULO, 2008, p. 1).

O Programa tem, ainda, por objetivos a participação ativa do jovem na linha de frente da construção de novos espaços dentro da escola, socialização de saberes entre alunos, funcionários e professores em um processo interativo de troca e construção de conhecimento, prestação de serviços e ser um canal de acesso aos recursos de utilidade pública disponíveis na *internet*. Decorrente do Programa, há a instalação de computadores conectados à *internet* em salas das escolas que atendem ao Ensino Médio, contratação de monitores alunos da própria escola ou de escolas estaduais do município selecionados mediante aprovação em processo seletivo próprio e que sejam maiores de dezesseis anos e alunos regularmente matriculados e frequentes na 2ª série do Ensino Médio de uma escola estadual. A sala do ACESSA Escola funciona como uma *lan house* aberta em todos os períodos de funcionamento da escola, com um monitor por período, atendendo alunos da própria escola e a comunidade em geral. Embora seja um Programa de interesse da escola e da comunidade, é de custeio oneroso e implica em manutenção e substituição de máquinas, atualização de programas, contratação de novos alunos monitores a cada ano, posto que muitos terminem o Ensino Médio, além de repasses de verbas para as escolas contratarem serviços de segurança. Por serem utilizados por muitas pessoas os computadores apresentam defeitos em pouco tempo e a substituição é lenta devido a diversos fatores como o tamanho da rede, a legislação sobre licitações e pregões para contratação de empresas fornecedoras de bens e serviços, as distâncias entre as escolas e a sede das diretorias de ensino e a sede das empresas prestadoras de serviços e fornecedoras de materiais. Desta

forma, embora seja considerada sua importância, o Programa está em fase de desativação e não temos notícias até o momento sobre a substituição desse por outro programa.

Sobre a importância de espaços como os criados pelo Programa ACESSA Escola, Gadotti acrescenta que:

[...] esses espaços de formação têm tudo para permitir maior democratização da informação e do conhecimento, portanto, menos distorção e menos manipulação, menos controle e mais liberdade. É uma questão de tempo, de políticas públicas adequadas e de iniciativa da sociedade. A tecnologia não basta. É preciso a participação mais intensa e organizada da sociedade. O acesso à informação não é apenas um direito. É um direito fundamental, um direito primário, o primeiro de todos os direitos, pois sem ele não se tem acesso aos outros direitos (GADOTTI, 2000, p. 8).

As salas do Programa ACESSA Escola foram instaladas gradativamente e, em algumas localidades, demoraram a funcionar, devido a problemas na logística da entrega do mobiliário e dos computadores. Até o ano de 2012 havia escolas no interior do estado que estavam com suas salas devidamente montadas, mas os computadores não haviam chegado ainda. Outras que tinham os computadores, receberam a visita da equipe da FDE encarregada da montagem e instalação dos equipamentos, porém, não haviam recebido o mobiliário. Relatamos estes casos a fim de refletir sobre as diversas questões que influenciam o funcionamento de um programa ou projeto em uma rede de ensino ampla como a do estado de São Paulo. A falta de comunicação entre os diversos núcleos que compõem a Secretaria da Educação, as terceirizações de serviços e as distâncias entre os municípios que compõem as diretorias de ensino são alguns dos problemas que podemos apontar como causadores do atraso no funcionamento de programas como o ACESSA Escola.

Embora tenha sido criado após o início das atividades do Programa Escola de Tempo Integral, o ACESSA Escola proporciona aos alunos oportunidade para colocar em prática seus conhecimentos em informática, fazer pesquisas e trabalhos nas salas montadas nas escolas integrantes do Programa. As atividades da Oficina Curricular Orientação para Estudo e Pesquisa também podem ser desenvolvidas na sala do Programa ACESSA Escola.

2.2.11 O Sistema de Proteção Escolar

Devido ao grande número de casos de violência nas escolas estaduais e nos arredores destas e a repercussão que estes apresentavam na mídia, o governo criou em 2009, o Sistema de Proteção Escolar que tem entre seus principais objetivos a prevenção de conflitos no ambiente escolar, a integração entre a escola e a rede social de garantia dos direitos da criança e do adolescente e a proteção da comunidade escolar e do patrimônio público. Entre as principais ações deste projeto, destacam-se: o Registro de Ocorrências Escolares (ROE), as Normas Gerais de Conduta Escolar, o Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania e a criação da função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC).

O ROE é uma ferramenta *online* na qual os Diretores de Escola ou outro membro da equipe gestora realizam o registro de ocorrências de cunho disciplinar e/ou delituoso, no âmbito da comunidade escolar mesmo que não se tenha registrado um boletim de ocorrência. O principal objetivo do ROE é registrar e mapear situações de insegurança e de grave indisciplina que afetam as escolas da rede pública estadual, subsidiando o planejamento de ações preventivas desenvolvidas em articulação com as diversas instituições corresponsáveis pela proteção escolar: Polícia Militar, serviços de saúde, Poder Judiciário, serviços de proteção à criança e ao adolescente etc. As informações registradas no ROE são monitoradas pela Secretaria de Educação e propiciam o desencadeamento de ações de suporte técnico às escolas que enfrentam situações de maior vulnerabilidade. O que ocorre é que muitas vezes a escola deixa de fazer os registros por medo de que haja alguma espécie de ação negativa por parte da SEESP como *rankings* de escolas mais violentas ou que a equipe gestora seja julgada incompetente por não ter evitado a ocorrência.

As Normas Gerais de Conduta Escolar e o Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania são documentos enviados às escolas a fim de subsidiar alterações nos Regimentos Escolares adaptando-os ao Sistema e oferece orientações à equipe escolar sobre atitudes corretas em diversas situações de

violência envolvendo alunos, professores, funcionários e familiares no âmbito escolar e nos arredores da escola.

O PMEC é um professor que tem como objetivo acompanhar o aluno na convivência com os outros integrantes dos diversos segmentos escolares e, por meio desse acompanhamento, “desenvolver um projeto pedagógico que amplie os fatores de proteção próprios à comunidade escolar, coibindo eventuais fatores de vulnerabilidade e conflitos inerentes a esta convivência”. (SÃO PAULO, 2009). Os PMECs passam por treinamento inicial e são acompanhados e orientados por um supervisor de ensino responsável também pelo acompanhamento dos registros no ROE.

Outro aspecto importante do Sistema de Proteção Escolar, de acordo com a Secretaria da Educação, é o desenvolvimento e a manutenção de parcerias com diversas instituições públicas e privadas destacando-se a parceria entre a Secretaria de Educação e a Polícia Militar do Estado de São Paulo, que mantém desde 2009 um oficial com a função de assessorar o Secretário de Educação em assuntos de segurança escolar. Além disso, em 2011 foi celebrado Termo de Cooperação Técnica com a Secretaria Estadual da Segurança Pública, com vistas à oficialização do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) na rede estadual de ensino e a implantação do programa em 100% dos municípios do estado. Em 2012 foi assinado o Acordo de Cooperação entre o Ministério Público do Estado de São Paulo e a Secretaria da Educação para disseminar práticas preventivas a fim de aprimorar a proteção escolar. A parceria tem como objetivo difundir entre os educadores da rede estadual conhecimentos específicos sobre o estando previstas capacitações e a distribuição de um guia a respeito desses temas.

Diretamente relacionado com os conteúdos e ações das oficinas curriculares de Filosofia e Empreendedorismo Social, o Sistema de Proteção Escolar busca a prevenção da violência na escola e no seu entorno mediante orientações sobre atitudes e comportamentos que proporcionem convivência pacífica e cordial. Atentamos para o caráter social deste Programa embora suas ações sejam desenvolvidas no interior e entorno das escolas o que nos leva a questionar a função da escola diante de todas as questões nas quais ela é envolvida e nos remete novamente à fala de Libâneo (2001) sobre a dualidade perversa da escola

brasileira: uma escola que acolhe para os pobres e outra de desempenho para os ricos. Não estaríamos delegando à escola funções de outras instituições em detrimento de sua função precípua que é ensinar conteúdos? Cabe à escola resolver todos os problemas sociais decorrentes de um sistema excludente e elitista? Qual é a real função da escola na contemporaneidade?

Como é possível verificar, foram inúmeros os programas e projetos implementados como desdobramento das políticas públicas voltadas à educação no estado de São Paulo dentre os quais destacaremos o Programa Escola de Tempo Integral, foco desta pesquisa.

2.3 A Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo

O programa Escola de Tempo Integral foi instituído no estado de São Paulo pela Resolução SE 89 publicada em 9 de dezembro de 2005.

No início do ano letivo de 2006, o programa atingia 514 escolas de ensino fundamental¹³ da rede pública oficial de ensino do estado de São Paulo envolvendo 148.697 alunos matriculados em 121 escolas da Coordenadoria de Ensino de Ensino da região metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) e 387 da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), jurisdicionadas a 25 Diretorias de Ensino na Capital e Grande São Paulo e 62 no interior. No total, eram 230 municípios beneficiados: 214 no interior e 16 na Capital e Grande São Paulo.¹⁴

Nas considerações que iniciam o texto legal, a educação é citada como “presença fundamental no dia a dia de crianças e jovens, por desempenhar papel relevante na dinâmica das sociedades”. Trata-se de o Estado reconhecendo a importância da educação, no caso, formal e institucionalizada, como forma de

¹³ As escolas da rede estadual de São Paulo oferecem o Ensino Fundamental dividido em Ciclo I (do 1º ao 5º anos – alunos dos 6 aos 10 anos) e Ciclo II (do 6º ao 9º ano – alunos de 11 a 14 anos) e o Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries – alunos dos 15 anos). O programa Escola de Tempo Integral abrange apenas o Ensino Fundamental.

¹⁴ Os dados foram obtidos mediante consulta ao endereço eletrônico oficial da Secretaria da Educação do estado de São Paulo www.educacao.sp.gov.br. (Acesso realizado em 07/09/2012).

inserção das crianças e jovens nas dinâmicas sociais e reforça a ideia de que a educação faz parte da vida em sociedade refletindo as transformações sociais, culturais, ideológicas e econômicas pelas quais esta passa ao longo da história.

O texto legal acrescenta considerar:

* 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, 2005).

Com a implantação do programa, as escolas participantes passaram a funcionar em período integral, ou seja, das 7 horas da manhã às 16 horas e 10 minutos. Os alunos passaram a ter todas as aulas das disciplinas do currículo, inclusive Educação Física e Educação Artística no período da manhã e no contra turno, à tarde, “oficinas culturais com atividades artístico-culturais (dança, música, teatro e artes plásticas), atividades esportivas (várias modalidades, além de atletismo, ginástica, xadrez e jogos cooperativos), orientação à pesquisa e aos estudos, resolução de problemas matemáticos, hora da leitura, informática, práticas em salas ambientes de ciências físicas e biológicas, práticas de educação ambiental e qualidade de vida, e meditação” (SÃO PAULO, 2006). A rotina diária incluía ainda “língua estrangeira moderna e filosofia (para trabalhar ética com crianças e a arte de conviver bem estimulando o respeito e valores morais), além de atividades para desenvolver uma cultura de empreendedorismo e estímulo ao protagonismo juvenil” (SÃO PAULO, 2006).

Conforme já tratado na introdução deste trabalho, a educação brasileira tem sido caracterizada, ao longo de toda sua história, pela seleção elitizada dos sujeitos que a ela devem ter acesso, e pela exclusão, sobretudo dos indivíduos oriundos das classes menos favorecidas. No que se refere ao acesso, porém, observa-se a partir dos dados do INEP, uma melhora acentuada nos indicadores de matrículas de 1991 a 2000. No estado de São Paulo não foi diferente, mas embora tenha ocorrido aumento significativo do número de matrículas, ainda persistia, no ano de 2005, o problema da evasão e do abandono, sobretudo, em escolas que atendiam as comunidades carentes e em situação de vulnerabilidade social. Daí a

necessidade da criação de políticas educacionais que equacionassem estes dois problemas: garantia de acesso à escola e manutenção da frequência às aulas. O programa Escolas de Tempo Integral veio, de acordo com texto legal, atender aos desejos e anseios desta população vulnerável.

A Resolução que institui o programa destaca, no Artigo 1º, o objetivo geral deste:

Prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural (SÃO PAULO, 2005, p. 1).

O documento de implantação do Programa Escola de Tempo Integral demonstra que seus idealizadores acreditam que prolongando a permanência dos alunos na escola ampliarão também as possibilidades de aprendizagem. A questão da qualidade da educação oferecida, cujo conceito varia de acordo com o contexto, o tempo e o espaço, não é tratada na Resolução 89, o que leva a diversos questionamentos como: que tipo de ensino está sendo proposto para esta comunidade em estado de vulnerabilidade, cujos filhos frequentam a escola pública estadual?

Sobre a questão da qualidade há controvérsias entre os diversos posicionamentos, a respeito do programa Escola de Tempo Integral. Enquanto para Coelho (2004), tempo integral na escola pressupõe a adoção de uma concepção de educação integral que vá além das atividades pedagógicas, Libâneo (2012) aborda o agravamento da dualidade existente na educação brasileira. Segundo o autor, caracterizada por uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento para os pobres. Assim, para Libâneo, a Escola de Tempo Integral teria caráter assistencialista uma vez que visa ocupar o tempo dos alunos com atividades diversas para que estes não fiquem pelas ruas ocupando-se de aprendizagens de atos ilícitos, expostos à violência e oferecendo risco à ordem social estabelecida. A dualidade perversa tratada por Libâneo refere-se a uma escola de desempenho para os ricos e uma escola do acolhimento para os pobres.

Outros autores como Oliveira (2008) e Franco (2008) analisam o impacto do aumento do tempo de permanência na escola sobre o desempenho escolar de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, a partir da análise dos dados do SAEB. Segundo Franco (2008), as crianças que estudam mais de cinco horas diárias na rede privada têm melhores notas enquanto na rede pública isto não ocorre. Na pesquisa de Oliveira (2008), entretanto, fica comprovado que o aumento de quatro para cinco horas da jornada levou a um aumento de pontos em matemática na avaliação do SAEB.

Aquino e Kassouf (2011) buscam responder se a ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes a partir de coleta e análise de dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e concluem que o fato de os alunos permanecerem na escola por nove horas em vez de cinco não surtiu efeito no desempenho acadêmico em matemática sendo que em língua portuguesa, os resultados foram positivos, mas em pequena magnitude.

Ora, se o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola não tem, de acordo com os resultados das pesquisas citadas, melhorado significativamente o desempenho acadêmico destes, nas matérias consideradas essenciais, do ponto de vista do desenvolvimento social e humano, talvez estejam acontecendo avanços que não podem ser traduzidos em simples fórmulas matemáticas ou gráficos.

Ainda que haja omissão nos documentos, a respeito da qualidade, as pesquisas citadas apontam que há melhora no desempenho dos alunos no SARESP, que implica o IDESP, índice que tem sido considerado indicador de qualidade da educação de estado de São Paulo.

O artigo 2º da resolução trata dos objetivos específicos do programa:

- I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto estima e o sentimento de pertencimento;
- II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;

V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor (SÃO PAULO, 2005).

Analisando os objetivos propostos para o programa percebe-se claramente a preocupação com a evasão escolar e a necessidade da criação de mecanismos para que os alunos frequentem e permaneçam na escola. A oferta de três refeições: lanche pela manhã, almoço e lanche à tarde, embora possa parecer irrelevante, pode contribuir para a permanência das crianças e jovens na escola se forem consideradas as condições econômicas da comunidade onde ela está inserida.

As oportunidades de socialização seriam, de acordo com a resolução, intensificadas com o aumento do tempo de permanência na escola além do acesso à tecnologia, as atividades artísticas e esportivas o que, teoricamente, serviriam como atrativo para que os alunos comparecerem às aulas. A participação da comunidade e a adequação das atividades escolares à realidade de cada região funcionariam como estímulo para que os alunos se sentissem pertencentes ao contexto escolar desenvolvendo, assim, o desejo de continuar frequentando a escola.

O caráter social do programa parece mais acentuado pelo artigo 3º que trata do critério para a escolha das escolas para participar da etapa inicial do programa.

Artigo 3º - O Projeto Escola de Tempo Integral prevê o atendimento inicial de escolas da rede pública estadual de ensino fundamental que atendam aos critérios de adesão, que estejam distribuídas pelas 90 Diretorias de Ensino, inseridas, preferencialmente, em regiões de baixo IDH - Índice de Desenvolvimento Humano - e nas periferias urbanas (SÃO PAULO, 2005).

Além de estarem localizadas em regiões de baixo índice de desenvolvimento humano e áreas periféricas, foram estabelecidos outros critérios para que as escolas pudessem participar do programa:

Parágrafo único - São critérios para adesão ao Projeto:

1 - espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral e

2 - intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola¹⁵ (SÃO PAULO, 2005)

O artigo 4º esclarece a forma como será organizado o tempo da escola a partir da implantação do programa Escola de Tempo Integral: [...] funcionará em dois turnos - manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas.

A respeito da ampliação do tempo, é necessário retornar às diversas discussões presentes na literatura especializada. Não terá lugar aqui discussão sobre as diferenças e semelhanças entre os conceitos de educação integral e escola em tempo integral, mas apenas algumas breves reflexões sobre a importância do tempo para a apropriação dos conteúdos escolares e como a ampliação dele pode ou não significar avanços pedagógicos.

Entendendo-se educação integral como um processo permanente que envolve “todas as necessidades formativas que deem condições para as pessoas sobreviverem em uma sociedade capitalista e que não é um processo pré-estabelecido, culminando dentro de um prazo determinado” (GOMES, 2009, p. 21), acredita-se que uma educação integral não se limita aos conteúdos escolares tradicionais, mas junto a eles procura, em outras formas de conhecer, possibilidades do aluno se encontrar como ser humano no mundo que o cerca, como cidadão na sociedade em que vive e como profissional no mundo do trabalho. Assim, apenas aumentar em horas o tempo em que o aluno permanece na escola não significa que seu desempenho sofrerá automaticamente melhoria significativa ou que aprenderá muito mais que aquele aluno que frequenta apenas as aulas regulares durante cinco horas diárias¹⁶. Nesta linha de pensamento, Cavaliere (2007, p. 1017) afirma que:

Reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação. Entretanto, parece evidente que

¹⁵ O Conselho de Escola é um dos colegiados existentes nas escolas da rede estadual de São Paulo. Foi instituído pelo Artigo 95 do Estatuto do Magistério Paulista, Lei Complementar 444 de 27/12/1985, tem caráter deliberativo e é composto por representantes dos professores, alunos, pais e funcionários da escola eleitos em assembleia.

¹⁶ Nas escolas da rede estadual de São Paulo, os alunos do Ensino Fundamental Ciclo II têm 6 aulas diárias com a duração de 50 minutos cada totalizando 5 horas diárias (20 minutos são dedicados ao intervalo).

a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

No artigo seguinte, a resolução trata da organização curricular para as ETIs com a manutenção das disciplinas curriculares da grade comum e as oficinas curriculares implantadas no programa.

Artigo 5º - A organização curricular da Escola de Tempo Integral inclui o currículo básico do ensino fundamental e ações curriculares direcionadas para:

- I - orientação de estudos;
- II - atividades Artísticas e Culturais;
- III - atividades Desportivas;
- IV - atividades de Integração Social;
- V - atividades de Enriquecimento Curricular.

As oficinas curriculares veem, desta forma, complementar o trabalho desenvolvido nas aulas das disciplinas da grade curricular básica buscando aprofundamento, aprimoramento e enriquecimento conforme consta do documento elaborado pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) e publicado em 2006 com a finalidade de orientar as escolas para a implantação das oficinas curriculares nas ETIs.

[...] E será sobre esse patamar curricular básico, que se faz necessário identificar quais os atributos, as relações e os desdobramentos que ainda demandam um aprofundamento, uma complementação ou um enriquecimento, para potencializar os ganhos e os avanços já conquistados (SÃO PAULO, 2006, p. 3).

As escolas, de posse destas orientações, deveriam proceder à adaptação de toda a sua estrutura para que as oficinas atendessem aos objetivos propostos pela Secretaria da Educação e houvesse, de fato, uma inovação pedagógica. O redimensionamento de que trata o documento com as Diretrizes Gerais não deveria ser apenas do tempo de permanência dos alunos na escola, mas de toda a estrutura organizacional dela desde os aspectos operacionais como adaptação da estrutura física, recursos humanos, financiamento, atribuição de aulas, organização dos horários até os pedagógicos como articulação curricular entre oficinas e disciplinas regulares, organização das turmas, planejamento e execução das atividades,

acompanhamento da equipe gestora, formação continuada dos professores e material pedagógico. De acordo com as diretrizes gerais:

A organização curricular dessa escola irá manter o desenvolvimento do currículo básico do ensino fundamental, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores, de modo a revesti-la de uma singularidade que estará oferecendo novas oportunidades de aprendizagem e se constituindo em uma escola com projeto pedagógico articulado e coerente com os princípios preconizados (SÃO PAULO, 2006, p. 3).

Conforme mencionado, parece-nos que um Programa como a Escola de Tempo Integral necessitaria ter sido implantado de forma gradativa, buscando adequar os espaços físicos das escolas à nova demanda, bem como a preparação dos professores e da equipe gestora, além dos outros aspectos envolvidos que vão desde o repasse de verbas específicas até a confecção de materiais pedagógicos, especialmente para as oficinas curriculares. O imprevisto, além de suscitar polêmica e desconfiança por parte da sociedade e dos envolvidos no Programa, ocasiona perdas irreparáveis de tempo e de recursos humanos e materiais e compromete a qualidade da educação.

CAPÍTULO III

AS OFICINAS CURRICULARES NAS ETIS DO ESTADO DE SÃO PAULO

As Escolas de Tempo Integral do estado de São Paulo compreendem a extensão do tempo de permanência dos alunos na escola com a participação nas aulas das disciplinas regulares no turno da manhã e atividades diversificadas nas Oficinas Curriculares no turno da tarde.

O termo Oficina Curricular denota uma aula diferenciada em atendimento a um currículo também diferenciado. Assim, não se trata apenas de um título, mas de uma maneira diferente de se trabalhar conteúdos em uma escola com tempo maior para dedicação ao aprendizado e assistência ao aluno em suas necessidades básicas educacionais.

Trataremos neste capítulo das Oficinas Curriculares nas Escolas de Tempo Integral partindo dos termos que as identificam, o funcionamento, a metodologia, os materiais pedagógicos, a estrutura física e os profissionais envolvidos no desenvolvimento das atividades no contraturno às aulas regulares.

3.1 O Currículo

Embora existam diversas concepções de currículo, a adotada pela rede estadual de São Paulo busca compreendê-lo em toda a sua abrangência, além de uma lista de conteúdos a serem desenvolvidos pelas diversas disciplinas escolares nas séries/anos dos níveis de ensino que constituem a educação básica. Assim, foi adotada a seguinte concepção de currículo:

Conjunto de ações educativas que ocorrem num determinado contexto, associadas à própria identidade da escola, mesmo que idealmente, que

refletem o projeto político-pedagógico da escola, sua organização, funcionamento e papel, e que sofrem influência de tudo o que nela acontece, explícito ou não (MENEZES, 2009, p. 201).

O currículo, pode assim, ser conceituado como a construção social do conhecimento, posto que considera a influência das relações de todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, além do contexto histórico-social em que a escola se insere.

Desde o ano de 2003, a Secretaria da Educação do estado de São Paulo trabalha na implantação de um currículo básico para todas as escolas da rede pública estadual que, de acordo com os textos-base da própria SEESP, visa garantir a todos os alunos “uma base comum de conhecimentos e de competências” para que as “escolas funcionem de fato como uma rede” (SÃO PAULO, 2008, p. 7).

A concepção de currículo adotada pela rede pública estadual de São Paulo aponta para a consideração das diferenças, o que, em princípio, conflita com um currículo único que desconsidera a realidade e as peculiaridades locais. Atrelada à adoção de um currículo único está a orientação, oficial ou não, das práticas pedagógicas estarem polarizadas, em função dos resultados das avaliações em larga escala, no caso a Prova Brasil e o SARESP. Nessa perspectiva, há de se cuidar para que a ideia de rede de ensino não se constitua como engessadora do currículo que caminha na contramão da transformação.

Carbonell (2002) trata da necessidade da manutenção da autonomia da escola frente às decisões superiores como implantação de um currículo unificado para toda a rede que podem descaracterizá-la por desconsiderar as suas especificidades.

De pouco serve dispor de um documento brilhante ou tedioso, elaborado com pautas e ritmos impostos pela inspeção, e aprovado com falsos e apressados consensos que não têm nenhuma utilidade na hora de orientar a reflexão e a ação docente. O projeto, ao contrário, requer tempo, reflexão e consenso, obtidos a partir de coincidências e divergências. Aí está a chave: como enriquecer-se a partir do contraste e do diálogo e não do enfrentamento; e como ser capazes de destacar aquilo que une, mais do que aquilo que separa (CARBONELL, 2002, p. 82).

Desta forma, o autor reafirma a necessidade de que o currículo seja adaptado à realidade da escola e não o contrário, o que converge com a afirmação de Paro (2011):

Qualquer projeto de mudança na estrutura curricular do ensino fundamental precisa partir da realidade atual de nossas escolas. Um quesito importante dessa tarefa é saber o que pensam os professores e demais educadores escolares (PARO, 2011, p. 498).

Em 2003, foi realizada consulta às unidades escolares da rede pública estadual para identificar boas práticas, ainda que sem a definição de critério, o que culminou, em 2008, com a apresentação do currículo para todo o estado de São Paulo mediante uma série de documentos orientadores para a gestão e para as disciplinas das diversas áreas do conhecimento. Ressaltamos aqui, que a consulta citada foi no sentido de identificar ações que, de alguma forma, melhoraram a qualidade da escola na visão dos próprios membros da equipe da escola, sem, no entanto, haver clareza sobre qual era o conceito de qualidade. As equipes escolares escolheram, dentre os projetos desenvolvidos na unidade escolar, os que acreditaram serem melhores. Enviados à SEESP, uma equipe da Secretaria da Educação os analisou e buscou dados convergentes para utilizá-los na elaboração de uma proposta curricular para o estado todo. Em momento algum a rede foi consultada sobre conteúdos curriculares ou reformulação curricular, sendo que o currículo foi apresentado pronto com recomendações de que fosse cumprido, pois seria a base das provas do SARESP e material de estudo para o processo seletivo anual simplificado, a prova para a promoção por mérito e os próximos concursos públicos para provimento de cargos de professor.¹⁷

O currículo elaborado pela SEESP, segundo os documentos oficiais, apresenta princípios orientadores para uma escola “capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e

¹⁷ O processo seletivo anual simplificado constitui-se de uma prova de conhecimentos específicos e pedagógicos à qual todos os candidatos à contratação para ministrar aulas nas escolas públicas estaduais de São Paulo devem se submeter. Os aprovados têm a chance de participarem das atribuições de aulas no início do ano enquanto os reprovados podem atuar como eventuais (substitutos) em caso de faltas dos titulares das aulas. Este processo seletivo foi instituído pela Lei complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, alterada pela LC 1.132 de 10/02/2011 (artigo 7º) e Lei Complementar nº 1.163, de 4 e janeiro de 2012 (disposições transitórias).

profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2008, p. 7), priorizando o domínio das competências de leitura e escrita¹⁸, com vistas à preparação dos alunos para a sociedade do conhecimento e o enfrentamento das pressões e desafios da contemporaneidade.

Segundo documentos oficiais da Secretaria da Educação que tratam da reforma curricular nas escolas da rede estadual de São Paulo, a qualidade da educação passa por um currículo que atenda às necessidades do mundo contemporâneo uma vez que os jovens são cada vez mais expostos às práticas da vida adulta e, ao mesmo tempo, é postergada a inserção mundo profissional:

Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial está na qualidade da educação na vida escolar recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que ele tome parte em processos de crítica e renovação (SÃO PAULO, 2010, p. 8-9).

Dourado, Oliveira e Santos (2007) destacam que a qualidade na educação perpassa por diversos aspectos inseparáveis e complementares dos quais o currículo é parte importante.

A qualidade da educação é definida com relação aos recursos, materiais e humanos, que nela se investe, assim como em relação ao que ocorre no âmbito da instituição escolar e da sala de aula, seja nos processos de ensino e aprendizagem, nos currículos, e nas expectativas com relação à aprendizagem dos alunos (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 12).

É nesse contexto que se inscrevem as oficinas curriculares das ETIs.

As reformas ocorridas no currículo e o lançamento de um currículo unificado foram referentes às disciplinas regulares obrigatórias em todas as escolas da rede estadual e não especificamente para as escolas que aderiram ao Programa Escola de Tempo Integral.

¹⁸ Todo o currículo do estado de São Paulo baseia-se no desenvolvimento de competências e habilidades pelos alunos. As competências leitora e escritora envolvem uma série de habilidades e são tratadas como prioridades pela SEESP considerando que ler e escrever vai além da decodificação e devem ser habilidades trabalhadas em todas as áreas de conhecimento.

De acordo com as diretrizes para implantação das oficinas curriculares nas Escolas de Tempo Integral do estado de São Paulo, a organização curricular desta escola deve manter o currículo básico e enriquecê-lo com atividades diversificadas e inovadoras nas oficinas curriculares.

As oficinas, segundo o documento oficial da CENP, devem estar articuladas aos planos de ensino dos diferentes professores das diversas disciplinas regulares, cujas prioridades estão asseguradas na Proposta Pedagógica da escola.

Ressalta-se que as oficinas curriculares têm potencial para constituir diferencial que implica a qualidade da educação não somente por representarem inovação curricular mas por proporem novas formas de aprender a partir de atividades lúdicas e projetos de interesses do próprio aluno colocando-o como sujeito da ação educativa.

Apesar, porém, de toda a inovação aparentemente trazida pelas oficinas curriculares, considerando a sua especificidade e o seu caráter prático, não é possível acreditar que se trata da inovação da educação mediante a implantação de um currículo para uma educação integral. O conceito de educação integral é abrangente e não se refere apenas à extensão do tempo de permanência na escola ou na integração de currículos, mesmo que executada de forma que o currículo das disciplinas regulares seja complementado ou enriquecido pelo das oficinas curriculares. Esquinsani (2010) trata desta questão:

Fruto desse contexto assistencialista, um exame acurado do tema permite afirmar que os sujeitos diretamente envolvidos na experiência (pais, professores e alunos) também encaram o currículo da escola em tempo integral equivocadamente como integral, supondo uma falsa integralidade de atividades pela simples dilatação do período de permanência do aluno na escola. A inovação parece estar em uma mera hierarquização diferenciada dos mesmos componentes curriculares e no alargamento do tempo de permanência (ESQUINSANI, 2010, p. 79).

O que parece ocorrer nas ETIs paulistas é uma tentativa de se adequar as atividades desenvolvidas no contraturno àquelas trabalhadas nas aulas regulares com a finalidade de suplementar os conteúdos ou suprir possíveis falhas. Mesmo assim, é preciso que se busque a integração curricular para que haja sintonia no

trabalho pedagógico e para que os alunos possam ser beneficiados pela extensão do tempo escolar com qualidade, mesmo não sendo a qualidade almejada.

O conceito de qualidade, conforme já dito, é amplo e complexo e não pode ser expresso por números apenas, porém, depende de fatores internos e externos à escola sendo que o currículo é parte importante devido ao seu caráter político. A escolha de um currículo é uma escolha política que demonstra as intenções e ideologias que determinaram as opções por determinados conteúdos e temas em detrimento de outros. Assim, o currículo adotado expressa a visão de homem e de mundo que os seus idealizados têm e, talvez, o mais significativo, o que se pretende oferecendo determinados conhecimentos às futuras gerações.

A implementação de uma estratégia intersubjetiva de ação curricular não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam de professorado, em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhes dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Desta forma, dada a importância do currículo para a qualidade da educação, a integração curricular nas ETIs faz-se imprescindível para que os objetivos propostos para o Programa sejam atingidos e para que os alunos possam compreender as dimensões do que lhes é ensinado, a partir da significação e articulação dos conteúdos.

3.2 As Oficinas Curriculares em Questão

Diante das tendências contemporâneas, segundo a SEESP, o diferencial da Escola de Tempo Integral está na qualidade da educação recebida, do convívio e dos conhecimentos e competências constituídas na vida escolar, sobretudo, nas escolas públicas que atendem um número maior de alunos. “A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares construídas nessas instituições são

decisivas para que o acesso a elas proporcione uma real oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo” (SÃO PAULO, 2008, p. 9).

De acordo com a SEESP, a ampliação e a significação do tempo de permanência na escola ganham importância pela compreensão de que o ambiente escolar é um lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo, necessário ao exercício da cidadania.

O processo de implantação das escolas de tempo integral no estado de São Paulo se deu no início por indicação da equipe da Diretoria de Ensino, tendo como critérios estarem localizadas em regiões periféricas, de baixo IDH e vulnerabilidade social, e disporem de espaço físico na unidade escolar ou no seu entorno. Em um segundo momento, a implantação da ETI se deu em atendimento à solicitação da comunidade, tendo como argumentos a possibilidade dos seus estarem na escola e não nas ruas; terem acesso a mais uma refeição, no caso o almoço e oportunidade de aulas de informática e espanhol.

A extensão do tempo de permanência dos alunos na escola de tempo integral se concretiza com as atividades desenvolvidas no período vespertino nas Oficinas Curriculares. O termo “Oficina Curricular” visa diferenciar as aulas ocorridas no período da tarde nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) das aulas regulares que fazem parte do currículo básico para as escolas estaduais, que ocorrem no período da manhã.

As Oficinas Curriculares constam do quadro curricular em parte específica, separadas do currículo básico. Trata-se de dezoito aulas na grade curricular das séries/anos do Ensino Fundamental de Ciclo I e vinte aulas para o Ciclo II, o que representa semanalmente quatro aulas oferecidas em alguns dias da semana e três aulas em outros.

A Resolução SE nº 77, trata em seu Artigo 2º especificamente das oficinas curriculares apresentando a definição de oficina curricular:

A Escola de Tempo Integral funcionará obrigatoriamente nos turnos da manhã e da tarde, tendo sua organização curricular constituída por componentes do currículo básico do Ensino Fundamental e por eixos temáticos das Oficinas Curriculares.

Parágrafo único: Entenda-se por Oficina Curricular a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica, a atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada pelos alunos, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as respectivas atividades (SÃO PAULO, 2006, p. 1).

A própria definição das oficinas curriculares traz as principais características que estas devem ter e que as diferenciam das disciplinas regulares: caráter prático, inovador e integração com conhecimentos previamente selecionados. A definição aborda ainda a necessidade de um espaço adequado na própria unidade escolar e, na falta deste, a possibilidade de utilizar espaços fora da escola.

Embora tenham recebido este nome, as Oficinas Curriculares são aulas de 50 minutos como as aulas das disciplinas regulares, porém, de caráter prático para enriquecimento curricular que, utilizando-se de metodologias, estratégias e recursos didático-pedagógicos diferenciados, objetivam viabilizar, em tempo complementar, os seguintes objetivos:

- Educar e cuidar da imagem positiva do aluno.
- Atender às diferentes necessidades de aprendizagem.
- Promover o sentimento de pertinência e o desenvolvimento de atitudes de compromisso e responsabilidade para com a escola e com a comunidade, instrumentalizando-o com as competências e habilidades necessárias ao desempenho do protagonismo juvenil e à participação social.
- Promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de autorrespeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo (SÃO PAULO, 2006, p. 6).

De acordo com o Quadro Curricular¹⁹ proposto pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), as Oficinas Curriculares estão divididas em quatro grandes áreas de conhecimento tanto para o Ciclo I quanto para o Ciclo II além de Orientação para Estudo e Pesquisa. No princípio, as oficinas foram divididas em grandes áreas e subdivididas da seguinte forma:

¹⁹ Os termos quadro curricular, grade curricular e matriz curricular, embora sejam epistemologicamente distintos, são usados como sinônimos nos diversos documentos da Secretaria da Educação do estado de São Paulo significando o conjuntos de disciplinas distribuídas pelas séries da educação básicas com o respectivo número de aulas e o total da carga horária.

- Atividades de Linguagem e de Matemática: Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Língua Estrangeira Moderna (Inglês para o Ciclo I e Espanhol para o Ciclo II que já tem o Inglês em sua grade curricular regular) e Informática Educacional.

- Atividades Artísticas: Teatro, Artes Visuais, Música e Dança.

- Atividades Esportivas e Motoras: Esporte, Ginástica e Jogo.

- Atividade de Participação Social: Saúde e Qualidade de Vida, Filosofia e Empreendedorismo Social.

- Orientação para Estudo e Pesquisa.

O documento com as diretrizes para a implantação das oficinas curriculares nas ETIs prevê a complementação das aulas regulares com:

[...] espaços²⁰ destinados ao desenvolvimento de oficinas, especialmente instituídas, para a vivência de atividades de natureza prática, inovadora, integradas às temáticas, conhecimentos e saberes já interiorizados ou não pelos alunos” (SÃO PAULO, 2006, p. 6.)

As oficinas curriculares, segundo a Secretaria da Educação, necessitam estar articuladas

[...] aos planos de ensino dos diferentes professores, cujas prioridades estarão asseguradas na proposta pedagógica elaborada pela equipe escolar, em que o cumprimento da função social da escola é a alavanca de um processo que visa a formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania (SÃO PAULO, 2006, p. 6).

Tal articulação revela que as oficinas não constituem adendo ao currículo, mas ao contrário, são parte integrante do processo formativo dos alunos tentando complementar os conhecimentos adquiridos pelos alunos nas disciplinas regulares do currículo.

Reiteramos a importância do desenvolvimento dos conteúdos constantes do currículo escolar mantendo o foco na formação do aluno para a cidadania considerando-o em sua complexidade e em suas múltiplas dimensões e não apenas

²⁰O termo espaços aqui é subentendido como tempo específico e não como espaço físico.

visando os resultados das avaliações externas como a Prova Brasil e o SARESP. Cappelletti (2012, p. 6) afirma que pelas pesquisas realizadas por seus orientandos, pode dizer que “o discurso dos professores pesquisados revela uma informação atualizada a respeito da avaliação, mas, contrariamente, seus procedimentos giram em torno dos exames, quase exclusivamente”. Desta forma, segundo a autora, os exames passam a ser os únicos mecanismos para promoção ou retenção dos alunos, para justificar as notas atribuídas pelo professor e, principalmente, para ocultar os problemas sociais. A autora acrescenta que

A avaliação, assim traduzida na prática unicamente como aplicação de exames, desvincula-se do processo de formação. Do aluno espera-se passividade, excluído da participação no próprio processo de formação/avaliação, num movimento que transforma o humano em objeto. Utilizando normas, como especialista em produtividade, o professor conta com o apoio seguro da técnica, criando as condições de controle (CAPPELLETTI, 2012, p. 6).

As afirmações de Cappelletti (2012) vêm ao encontro das de Peixoto (2012) ao considerar que as avaliações externas podem induzir os professores a trabalhar apenas os conteúdos curriculares que serão alvos destas provas perdendo o foco da formação do aluno principalmente quando existe a política de bonificação vinculada ao desempenho dos alunos como no estado de São Paulo.

A conclusão a que chegamos com relação a este tema é que o formato da prova e sua divulgação tendem a influenciar os professores de modo que eles trabalhem apenas para o exame [...] Mas uma vez ratificando as categorias já analisadas, o teste servindo ao teste e o professor como executor do treinamento para o teste (PEIXOTO, 2012, p. 78).

A carência de outros indicadores de qualidade além dos utilizados atualmente, o IDEB e o IDESP, também pode afetar de forma negativa o desenvolvimento dos conteúdos curriculares posto que, conforme citado anteriormente, muitos professores tendem a preparar os alunos para as provas das avaliações externas que gerarão estes indicadores. Schneider e Nardi (2012, p. 238) questiona: “Mas será que os bons resultados no Ideb asseguram a qualidade social anunciada como ideário das políticas anunciadas para a educação básica”?

Os autores acrescentam:

Na esteira da priorização do Ideb, os aspectos político e social, que consubstanciaríamos uma perspectiva de qualidade social²¹, podem figurar, no campo da prática, como elementos periféricos dos instrumentos de aferição da qualidade almejada. Deste modo, recorrentes indicações que visam ao alcance das metas educacionais tendem a transformar a qualidade em uma variante refém de insumos quantificáveis, insumos esses que não necessariamente favorecem o alcance dos padrões a que o conceito de qualidade social aparece associado nos documentos analisados (SCHNEIDER e NARDI, 2012, p. 246).

Assim, o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, sejam do currículo regular sejam das oficinas curriculares nas ETIs, devem manter o foco na formação do aluno/cidadão e não apenas atender às exigências das avaliações externas o que levaria a escola ao tecnicismo minimizando suas funções ao mero treino mecânico dos alunos para a realização de uma prova e, conseqüentemente, a obtenção de bons índices no IDEB ou no IDESP. Aceitar esta forma reducionista e retrógrada de trabalhar conteúdos curriculares significa a destruição da escola como instituição de ensino e a criação de verdadeiras linhas de montagem fordistas onde os alunos tais quais os funcionários das fábricas, são meros repetidores, robôs que, uma vez treinados, conseguem repetir movimentos e ações sem, no entanto, possuírem a visão do produto final de seu trabalho.

Segundo o documento oficial “se cuidar e educar não se constituem em ações excludentes, a escola não é simples local de guarda de crianças assim como não é o único espaço de construção de conhecimentos” (SÃO PAULO, 2006, p. 6). Partindo desta premissa, o documento cita alguns direitos subjetivos dos alunos como:

Desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma sadia, [...]em condições de liberdade e dignidade [...]em um ambiente de afeto e segurança [...] recebendo [...] educação gratuita em condições de igualdade de oportunidades além de ser protegido contra abandono, violência, tráfico ou exploração pelo trabalho (SÃO PAULO, 2006, p. 6).

O documento com as diretrizes para as Oficinas Curriculares das Escolas de Tempo Integral refere-se às condições necessárias à promoção da aprendizagem de todos os alunos que devem partir do respeito às diferenças individuais por ser um

²¹ O termo qualidade social refere-se à visão de educação como prática social e ato político. Essa abordagem se distancia da visão predominante nos setores produtivos por compreender a “[...] promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e resgate social.” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 211).

processo pessoal, singular e complexo. Desta forma, diferentes alunos precisam de tempos e atividades diferentes para se apropriar dos conteúdos escolares, o que seria garantido mediante a extensão do tempo de permanência na escola. Reitera-se, nessa perspectiva, o alerta com a proposta de um currículo único em que as diferenças podem ser relegadas.

Cavaliere (2007) enfoca questões importantes quando tratamos da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola: “Mais tempo para qual escola? Do ponto de vista pedagógico, o que significa a ampliação do tempo de escola?” (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

A autora reflete sobre a importância da ampliação do tempo relacionada à qualidade das atividades oferecidas pela escola e às atividades que ocorrem na escola e que não constam do currículo oficial.

Portanto, a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar (CAVALIERE, 2007, p. 1022).

Assim, além de trabalhar conteúdos formais, as oficinas curriculares vistas sob o aspecto da socialização, têm a função de preparar os indivíduos para a assunção do seu papel de cidadãos em uma sociedade democrática.

A promoção do sentimento de pertinência ao mundo em que vive e o compromisso com sua comunidade são também objetivos das oficinas curriculares, pois segundo as diretrizes, “não é possível sentir-se parte de um grupo social – seja de que dimensão for – sem ser reconhecido por ele como tal” (SÃO PAULO, 2006, p. 9). Desta forma, o documento em análise apresenta como uma das funções da escola “promover a formação de pessoas responsáveis e compromissadas com a vida social, desde a escola até o país [...]” (*Ibid*).

A inclusão social do indivíduo mediante a promoção do sentimento de pertencimento e do desenvolvimento do compromisso e responsabilidade para com a escola e a comunidade, de acordo com as diretrizes gerais, são objetivos das oficinas curriculares trabalhados nas oficinas de Saúde e Qualidade de Vida,

Filosofia e Empreendedorismo Social. As atividades desenvolvidas nas oficinas das áreas de Atividades Esportivas e Motoras e Atividades Artísticas também desempenham papel importante para se atingir estes objetivos, pois trabalham questões de ética, disciplina, organização, trabalho em grupo, iniciativa, respeito às regras e desenvolvimento da autonomia, além da promoção da paz pelo desenvolvimento de atitudes de autorrespeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo.

O documento oficial com as diretrizes gerais para a implantação das oficinas curriculares nas ETIs paulistas trata, ainda, da avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo a professora Bernadete Gatti, citada no documento, a avaliação é aspecto importante da implantação e do desenvolvimento das oficinas curriculares e deve ser vista:

Como acompanhante, como informação para reformulação pedagógica, para continuidade do trabalho, para mudanças em direções mais adequadas; avaliação continuada, bem feita, com o olhar atento para novas informações que podem ser descobertas acerca do aluno; e, a partir daí, maximizar o que o aluno é capaz de fazer – obter toda a informação possível para ajudar o aluno” (GATTI *apud* SÃO PAULO, 2006, p. 10).

Assim, considerando o aluno como “uma pessoa global, composta de muitas dimensões interdependentes e que se relacionam de forma dinâmica” (SÃO PAULO, 2006, p.11), ele precisa ter o seu desempenho avaliado em todo o currículo proposto para a escola, inclusive nas oficinas curriculares. Todavia, pelas características específicas das oficinas, as estratégias de avaliação são também diferenciadas, partindo-se das observações cotidianas do professor, da auto avaliação do aluno e da avaliação em grupos, devidamente registradas, de acordo com sugestão da CENP, em cadernos do professor, portfólios²² e fichas de observação do aluno. A CENP sugere que as avaliações das oficinas curriculares não sejam realizadas por meio de provas e testes e nem registradas em forma de notas ou menções como nos componentes curriculares do currículo básico e que

²²Portfólio, segundo a CENP, consiste em uma pasta que reúne organizadamente os trabalhos produzidos pelo aluno no decorrer de determinado tempo, que possibilita a todos, alunos e professores, um diálogo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de cada um no processo. Pode incluir textos, produções individuais ou de grupo, reflexões pessoais etc (SÃO PAULO, 2006, p. 112).

esta avaliação global do aluno seja concretizada no Conselho de Classe/Série²³, momento em que os professores que atuam no currículo básico e nas oficinas curriculares têm oportunidade para discutir e refletir sobre seu trabalho e sobre o desempenho do aluno nas diversas situações de aprendizagem.

Capelletti (2010, p. 4) afirma que a avaliação educacional “busca a compreensão do objeto em situação, no diálogo intersubjetivo com os envolvidos e com a necessária teoria requerida”. Essa busca ocorre por intermédio de uma investigação que não ignora o contexto da situação em pauta para ressignificá-la e transformá-la.

A avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes interpretações dos envolvidos, as implicações na reconstrução do objeto em questão (CAPPELLETTI, 2010, p. 17).

Embora as oficinas curriculares tenham caráter prático e a avaliação do desempenho do aluno nessas seja diferenciada, sobretudo, pelo seu caráter formativo, a frequência é obrigatória nas atividades, pois, segundo o documento oficial, “as mesmas estão integradas ao seu currículo de formação, compondo o total de horas letivas para o controle de frequência” (SÃO PAULO, 2006, p. 13). Desta forma, não é possível, por exemplo, que os alunos sejam dispensados de frequentar as atividades desenvolvidas nas oficinas curriculares no contra turno.

A concepção de avaliação que embasa o trabalho nas oficinas curriculares refere-se ao acompanhamento do desenvolvimento e da evolução do aluno na sua heterogeneidade, considerando os saberes apropriados, o que desperta o seu interesse e o que tem a apreender. Tal concepção revela a avaliação a serviço das aprendizagens dos alunos em que as diferenças são consideradas.

A avaliação constitui também, referencial para o diretor no acompanhamento dos professores estimulando-os e encontrando meios para que as ATPCs convertam-se em espaços de reflexão e construção de conhecimento. Esse espaço de encontro coletivo entre professores que atuam nas disciplinas que

²³ De acordo com o Parecer CEE Nº 67/98, de 18 de Março de 1998 - Os conselhos de classe e série são colegiados responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, são constituídos por todos os professores da mesma classe ou série e contam com a participação de alunos de cada classe, independentemente de sua idade e devem se reunir, ordinariamente, uma vez por bimestre, ou quando convocados pelo diretor (SÃO PAULO, 1998).

compõem o currículo regular e professores que atuam nas oficinas curriculares tem potencial para gerar discussões e socializar certezas e incertezas a respeito da aprendizagem dos alunos, com vistas à superação das dificuldades sejam de natureza cognitiva, social, atitudinal, emocional, entre outros. Ressalta-se, também, a proficuidade do espaço coletivo que corrobora para os objetivos das oficinas curriculares serem atingidos, promovendo a articulação com o currículo regular, o que, potencialmente, possibilita a realização de atividades inovadoras.

Segundo Celso Luiz Júnior (2011, p. 2):

As inovações curriculares são estratégias que visam melhorar aspectos da relação de ensino e aprendizagem, quase sempre nascem de um projeto coletivo os quais se voltam a resolver problemas da instituição, propor mudanças nos processos de ensino aprendizagem e gestão desta instituição e salientamos também que via de regra as inovações não são simples de serem implantadas uma vez que exigem um grande esforço individual e coletivo, revisão das nossas próprias verdades e enfrentamento de conceitos teórico/práticos no intuito de romper com a dicotomia teoria e prática.

Considerando o programa Escola de Tempo Integral como inovação na organização do tempo escolar, as oficinas curriculares que concretizam a expansão deste tempo requerem um currículo inovador que se articule ao currículo básico adotado por todas as escolas do estado de São Paulo, em acordo com SEESP.

Para melhor compreensão das oficinas curriculares do programa Escola de Tempo Integral do estado de São Paulo, é imprescindível conhecer os objetivos específicos, procedimentos metodológicos e materiais a serem utilizados nas atividades desenvolvidas, conforme sintetizados no quadro abaixo.

Quadro 11. Oficinas curriculares.

| ATIVIDADES DE LINGUAGEM E MATEMÁTICA | OFICINA CURRICULAR | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | ESPAÇOS E MATERIAIS |
|---|---------------------------|---|---|---|
| | HORA DA LEITURA | Enfatizar a leitura de diversos gêneros visando à formação de leitores. | Seleção cuidadosa dos textos, estratégias de leitura e atividades permanentes de leitura. | Acervo existente na escola, na biblioteca, uso da sala de leitura ou biblioteca itinerante. |

| | | | | |
|--|----------------------------|---|--|--|
| | EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS | Rever, aprofundar e identificar conceitos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo. | Resolução de problemas, projetos, história da Matemática e uso das TICs. | Sala de informática, biblioteca, sala de aula. Uso de jogos, gráficos, tabelas, planilhas eletrônicas. |
| | LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA | Comunicar-se com o mundo de forma criativa e responsável construindo uma consciência plurilíngue e pluricultural. | Vivência de atividades orais e escritas que favoreçam o domínio das funções comunicativas: ouvir, falar, ler e escrever. | Uso dos espaços da escola para diálogos, leituras, encenações, audição de músicas e fruição de vídeos. |
| | INFORMÁTICA EDUCACIONAL | Possibilitar que o aluno seja capaz de utilizar as TICs da forma mais adequada como aluno e cidadão. | Projetos nos quais possam ser utilizados recursos de informática. | Uso do Laboratório de Informática e do acervo de <i>softwares</i> existente na escola e dos programas disponíveis. |
| ATIVIDADES ESPORTIVAS E MOTORAS | | Levar o aluno participar de atividades motoras variadas estabelecendo relações equilibradas como os outros respeitando os próprios limites e os limites dos outros. | Vivências práticas, problematização e sistematização do aprendizado (registro). | Os materiais e espaços disponíveis na escola. |
| ATIVIDADES ARTÍSTICAS | | Possibilitar aos alunos a criação de formas artísticas, representação de ideias, emoções e sensações por meio de diferentes linguagens. | Articular o conhecer, apreciar e fazer arte nas quatro linguagens propostas pelas oficinas selecionando conteúdos específicos de Artes Visuais, Teatro, Dança ou Música. | Os materiais e espaços disponíveis na escola conforme a linguagem artística a ser desenvolvida. |
| ATIVIDADES DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL | SAÚDE A QUALIDADE DE VIDA | Favorecer a compreensão da concepção de saúde e o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e de ações solidárias para a | Projetos de educação preventiva divididas em eixos de acordo com a realidade da escola. | Uso de multimídias, livros, jogos interativos, pranchas ilustrativas, torso humano, |

| | | | | |
|--|-------------------------|---|---|---|
| | | promoção da saúde. | | vídeos e músicas. |
| | FILOSOFIA | Estímulo progressivo à reflexão ordenada, intencional e permanente buscando ampliar a capacidade do aluno em estabelecer relações com o mundo. | Problematização e integração dos alunos em projetos que os levem a refletir por meio de perguntas e simulações. | Busca de materiais de apoio no acervo existente na escola adequando-os ao perfil dos alunos. |
| | EMPREENDEDORISMO SOCIAL | Desenvolver por meio de oficinas e projetos, competências para que os alunos idealizem, coordenem e executem projetos de intervenção social visando o enfrentamento de questões comunitárias e a melhoria da qualidade de vida. | Escolha de temas e elaboração de projetos de intervenção social na escola e na comunidade do seu entorno. | Os temas para os projetos devem ser levantados dentre os próprios alunos e, a partir de então, pesquisas na biblioteca e na sala de informática podem ser realizadas. |
| ORIENTAÇÃO PARA ESTUDO E PESQUISA | | Criar um espaço próprio para apoiar e fundamentar os trabalhos de pesquisa que serão feitos em propostas da própria oficina ou pelos demais componentes curriculares. | Investigação, seleção, organização, investigação e posicionamento crítico perante o material selecionado. | Utilização dos espaços escolares e referências básicas de orientação que podem ser encontradas no próprio acervo da escola. |

Fonte: A autora a partir de dados obtidos em: Escola de Tempo Integral – Diretrizes (2006).

3.2.1 Atividades de Linguagem e de Matemática

A - Hora da Leitura

O hábito da leitura precisa ser estimulado desde a mais tenra idade de modo que este seja prazeroso e contribua para o desenvolvimento das crianças e

para a formação de leitores posto que a leitura é de extrema importância na vida das pessoas por inseri-las no mundo como cidadãos capazes de transformar a realidade.

“As atividades desenvolvidas na oficina curricular Hora da Leitura visam enfatizar a leitura de diversos gêneros adequados aos alunos do Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2006, p. 16).

O princípio norteador desta oficina é a formação de leitores acreditando-se que a escola seja responsável por proporcionar experiências significativas às crianças para desenvolver o gosto pela leitura.

O aluno somente irá se apropriar do vasto repertório cultural, se a escola garantir momentos especialmente dedicados às práticas de leitura, em que seja possível explorar os diversos gêneros e estilos de autores e obras consagrados (SÃO PAULO, 2006, p. 16).

Segundo as diretrizes para as oficinas curriculares, as atividades propostas para a oficina Hora da Leitura devem ampliar e intensificar as ações já desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa utilizando diferentes procedimentos didáticos para seduzir os alunos para a leitura, otimizando a utilização do acervo existente na escola e desenvolvendo atitudes e procedimentos que os leitores assíduos adquirem a partir da prática.

Considerando que a leitura não se desenvolve espontaneamente, que se constitui de um saber que envolve outros saberes e ações e, que, como tal, constitui um conteúdo de ensino, “ler implica um processo complexo no qual entram em jogo conhecimentos sobre a linguagem e o mundo, operações de pensamento e estratégias que indicam como ler em distintos contextos ou situações de leitura” (GANDOLFI, 2005, p. 9). Assim, a formação de leitores implica ensinar a língua para ensinar a ler e não ensinar a ler para ensinar a língua, ou seja, vai além da decodificação dos caracteres e cabe à escola desenvolver competências para um saber socialmente significativo.

Os procedimentos utilizados nas aulas Hora da Leitura precisam estar em sintonia com o projeto pedagógico da escola e com as demais áreas do currículo básico e as atividades desenvolvidas necessitam explorar outras linguagens estabelecendo relação entre elas: “do texto aos jogos teatrais e/ou dos jogos teatrais

ao texto, do texto escrito às artes visuais e/ou das artes visuais ao texto, e assim, da mesma forma, com a dança e a música” (SÃO PAULO, 2006, p. 17).

Para o trabalho com a leitura, torna-se imprescindível uma seleção cuidadosa dos textos de acordo com os objetivos de cada atividade, estratégias de leitura e atividades permanentes como leitura compartilhada (ler com o aluno), leitura em voz alta pelo aluno ou pelo professor, leitura autônoma (de preferência silenciosa) e leitura de escolha pessoal.

Ressaltamos que para a formação de leitores, é preciso que haja um lugar próprio nas atividades escolares para a leitura que não pode ser substituída por outros conteúdos sob pena de se perder dentre inúmeras regras e conceitos e deixar de ter sentido para o aluno que passará a vê-la apenas como instrumento. Na escola, a leitura e a escrita constituem importantes objetos da educação formal como meios privilegiados de acesso ao conhecimento, porém, a leitura, na área da língua é um fazer e, segundo Gandolfi (2005) “quando um objeto de ensino é um fazer, trata-se de ensinar língua para ensinar a ler e não de ler para ensinar língua”.

Observa-se a importância de se articular às atividades de leitura realizadas nas oficinas curriculares com as atividades realizadas nas disciplinas do currículo regular, de modo a contribuir, efetivamente, com a formação de leitores que segundo Gandolfi (2005):

Um dos objetivos principais do ensino em seus níveis obrigatórios é que os alunos cheguem a compreender os textos escritos em sua própria língua. Trata-se de um objetivo cuja realização os professores de língua devem facilitar, ajudando os alunos a adquirir os conhecimentos linguísticos necessários para compreender um texto. Também os professores das demais áreas devem ensiná-los a utilizar os conhecimentos da matéria que aprendem para fazer deduções de distintos tipos quando lerem textos relacionados aos conteúdos da mesma (GANDOLFI, 2005, p. 26).

Não é possível formar bons leitores se não se é um bom leitor, portanto, para atuar na oficina Hora da Leitura, o professor necessita ser leitor, gostar e ter prazer em compartilhar suas leituras, além de ter formação acadêmica, conforme o quadro 4, e disponibilidade para articular o seu trabalho com os professores das demais áreas. A participação em programas de formação continuada voltada para as discussões teórico-metodológicas que, em princípio, seriam oferecidos pela CENP e

SEE-SP, também implica necessidade para o professor que atua na referida oficina curricular.

B - Experiências Matemáticas

A oficina Experiências Matemáticas é norteada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e envolve contextos e situações para que os alunos possam rever e/ou aprofundar conceitos e procedimentos matemáticos já estudados, porém, por meio de metodologias inovadoras e diferenciadas como resolução de problemas, jogos, história da Matemática, uso de materiais concretos, novas tecnologias e projetos. A oficina também deve “identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática [...]” (SÃO PAULO, 2006, p. 22).

Cabe salientar que a proposta de metodologia diferenciada e inovadora para o desenvolvimento dessa oficina, necessitaria ser adotada pelos professores que atuam na disciplina de matemática que integra o currículo regular, pois segundo Carbonell (2002):

Toda escola inovadora trata de ser diferente e projetar sua identidade, apesar das tentativas da administração de converter as escolas em suas sucursais, uniformes e clonadas. Além disso, os professores inovadores e comprometidos buscam continuamente referentes de identidade e pertinência e se sentem melhor quando estes são explicitados e compartilhados (CARBONELL, 2002, p. 83).

A utilização de salas-ambiente, previstas para a realização das oficinas, pode, segundo a CENP, facilitar o uso de determinados materiais como esquadros, compassos, sólidos geométricos, ábacos, tangrans, material dourado e jogos. Nessas salas podem também estar disponíveis outros materiais de outras áreas de conhecimento que podem favorecer a construção de fatos, princípios e conceitos matemáticos como mapas, globos terrestres, bússolas, guias de cidades etc. A valorização desses espaços e materiais, por parte da CENP, favorece que mediante

a ausência desses, nas unidades escolares, os gestores busquem e possam conquistá-los, perspectivando a realização das Experiências Matemáticas.

Segundo Luck (2000, p. 16) “em escolas eficazes, os alunos dispõem de materiais pedagógicos para ilustrar as aprendizagens que desenvolvem. Esses materiais não precisam ser sofisticados, mas sim ilustrativos e criativos”. A autora enfatiza que a utilização dos materiais deve estar associada à criatividade e à capacidade para seu uso, pois ao contrário corre-se o risco de que sejam mal utilizados.

As ideias da autora reiteram a importância de se garantir espaços e materiais para o desenvolvimento das referidas oficinas, considerando a natureza das atividades que implicam resolução de problemas, realização de projetos, o uso de tecnologias da informação e a abordagem da história da Matemática.

A opção pela resolução de problemas revela “a convicção de que o conhecimento matemático ganha significado quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para desenvolver estratégias de resolução” (SÃO PAULO, 2006, p. 25).

A CENP recomenda a utilização de situações-problema, pois acredita que resolver problemas é uma atividade complexa que envolve muito mais que cálculos, pois:

Um problema não é um mero exercício em que se aplica de forma mecânica uma fórmula ou um processo operatório, mas sim uma situação que demanda realização de uma sequência de ações ou operações não conhecidas *a priori*, para obter um resultado (SÃO PAULO, 2006, p. 26).

A CENP traz, também, recomendações sobre o uso de jogos por acreditar que estes podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes necessárias para a aprendizagem da Matemática. “A participação em jogos de grupo representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para o estudante e um estímulo para o desenvolvimento de sua competência matemática” (SÃO PAULO, 2006, p. 27).

A CENP sugere que se trabalhe por meio de projetos que estabeleçam conexões tanto com situações práticas do dia-a-dia do aluno, como situações não diretamente relacionadas ao cotidiano, contudo que tenham potencial para o desenvolvimento do raciocínio lógico. O documento expressa que o trabalho com projetos visa contribuir para o aluno aprender a organizar informações e descobrir relações que podem ser estabelecidas entre eles, a partir de um tema selecionado. Assim, o aluno desenvolve estratégias de organização dos conhecimentos escolares mediante o tratamento da informação (contagens, tabelas, gráficos, porcentagens).

Em acordo com Hernández (1998) os projetos supõem um enfoque do ensino vinculado às mudanças sociais e tratam de ressituar a concepção e as práticas educativas. Assim, segundo o autor, os projetos apontam uma forma de basear o conhecimento escolar na aprendizagem da realidade, para desenvolver estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido no estudo de um tema em sua complexidade oportunizando aos alunos o melhor conhecimento do mundo, dos outros e de si mesmo.

Carbonell (2002) ressalta a importância do trabalho com projetos enfatizando o desenvolvimento de habilidades necessárias à aquisição do conhecimento globalizado e à inovação do papel do aluno como protagonista do processo de construção do conhecimento:

Seu propósito essencial é o de capacitar os alunos no domínio de algumas habilidades intelectuais que o ajudem a organizar, compreender e assimilar a informação e o conhecimento globalizado mediante o uso de um amplo leque de fontes, linguagens, procedimentos e conteúdos das distintas áreas. Trabalha-se as ideias prévias e se tomam decisões sobre a eleição de temas; trabalha-se a fundo a informação estabelecendo os nexos e relações necessárias para gerar conhecimento; e se realiza uma monografia que serve de síntese e avaliação. Nesta proposta inovadora, de penetração sólida ainda que lenta, tem uma grande importância o papel dos alunos na construção e reconstrução do conhecimento (CARBONELL, 2002, p. 68).

No caso específico das oficinas curriculares das ETIs, o projeto pode partir de um interesse comum entre os alunos ou seguir determinado tema, definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas entre si ou um assunto que mereça um tratamento especial, pois “o importante é o processo de tomada de decisões que ocorre na classe e uma reflexão sobre a atuação e o trabalho de cada aluno” (SÃO PAULO, 2006, p. 28).

De acordo com as diretrizes, podem ser selecionados aspectos da história da Matemática como forma de mostrar ao aluno que foram necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos da história da humanidade e que impulsionaram o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento.

O uso dos recursos tecnológicos pode tornar as aulas mais atraentes aos alunos, além de permitir facilitar cálculos mais avançados e apresentação gráfica dos dados. O uso de calculadoras, *softwares* e programas como o Excel podem dinamizar o aprendizado da Matemática e seduzir os alunos para que tomem gosto pela disciplina.

Embora o conhecimento dos recursos tecnológicos seja importante, não podemos deixar que este conhecimento se torne um fim em si mesmo, ou seja, as tecnologias são, no ensino e aprendizagem da Matemática, ferramentas para se alcançar os objetivos propostos e resolver situações problema.

Os docentes para esta oficina necessitam, além de formação acadêmica, considerar que os conteúdos matemáticos são importantes para si mesmos e para os alunos em sua formação como cidadãos. Desta forma, é necessário que o professor organize as aulas segundo a perspectiva da cooperação na busca de soluções para os problemas.

C - Língua Estrangeira Moderna

A presença de uma segunda língua na educação brasileira já existe há mais de dois séculos tendo. Neste tempo todo tanto a presença de uma língua estrangeira no currículo quanto o papel representado por ela passaram por alterações que refletem “as mudanças relacionadas à educação em geral e, em particular, aquelas relacionadas às concepções de língua e de aprendizagem de línguas” (SÃO PAULO, 2010, p. 105).

Na sociedade brasileira contemporânea, o conhecimento de uma segunda língua é considerado um direito conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN, Lei 9394/96 em seu artigo 26:

§ 5º: Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Além de direito, conhecer uma segunda língua é um requisito para o exercício da cidadania plena no mundo globalizado. Assim, a inserção de uma língua estrangeira moderna como oficina curricular nas ETIs busca atender a necessidade de assegurar aos alunos este direito de forma democrática e inclusiva.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, Ciclo II, os alunos já contam com aulas de Inglês na grade curricular básica tendo sido, desta forma, oferecida a oficina curricular de Espanhol. Para os alunos do Ensino Fundamental Ciclo I foi criada a oficina curricular de Inglês.

Esta oficina curricular deve propiciar ao aluno a aquisição de habilidades para comunicar-se com o mundo de forma criativa e responsável, apreciação dos costumes e valores de outras culturas para melhor compreender a sua, aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento, além de permitir que tenha acesso à sociedade da informação pelo desenvolvimento de habilidades comunicativas em mais de uma língua reconhecendo diferentes funções que o texto pode ter em diversas situações de comunicação.

Nas oficinas curriculares de Língua Estrangeira Moderna, os alunos podem vivenciar atividades orais e escritas que favoreçam o domínio efetivo das funções comunicativas da língua priorizando a comunicação, o repertório vocabular e a estrutura da língua. De acordo com as diretrizes da Secretaria da Educação:

[...] o ensino de língua inglesa/espanhola deve ser desenvolvido através de experiências de contato com a língua, em situações de comunicação, sempre numa perspectiva multidisciplinar e vinculada a contextos reais, com assuntos e temas relacionados ao universo de interesses dos alunos do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2006, p. 38).

É importante, segundo as diretrizes para as oficinas curriculares, “promover situações de desafio para mobilizar os alunos a busca de recursos diferenciados, suscitados por obstáculos gradualmente propostos”. (SÃO PAULO, 2006, p.38).

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o aluno deve ser exposto a atividades que privilegiem a oralidade como canções, rimas, poesias, histórias e outros gêneros textuais, de forma lúdica, criando oportunidades para se familiarizar com o som da língua inglesa. O desenvolvimento do vocabulário e a estrutura gramatical vêm da exploração da oralidade pelo contato com a nova língua em situações diversas de comunicação. À medida em que o aluno apresentar segurança na alfabetização na língua materna, poderá iniciar as atividades de leitura e escrita. De posse de vocabulário inicial e noção de estrutura, poderão ser desenvolvidas atividades envolvendo leitura, compreensão de texto e produção escrita.

No que se refere ao material didático para as oficinas curriculares de Língua Estrangeira Moderna, a CENP sugere que haja material de apoio diversificado, adaptado, criado pelo próprio professor, atendendo às necessidades das aulas e dos alunos. Sugere, também, que os alunos sejam estimulados a produzir objetos relacionados ao tema em estudo e que sejam utilizados jogos por constituírem um recurso importante, sem que, no entanto, os alunos deixem de reconhecer que o jogo vai ajudá-los na aprendizagem e que não se trata apenas de uma atividade de lazer.

D - Informática Educacional

A intenção da oficina Informática Educacional é potencializar aos alunos o acesso às tecnologias articulando o computador com os demais recursos disponíveis na escola e nas diversas áreas de conhecimento ampliando o significado da utilização das mídias como ferramentas para o desenvolvimento de ideias e projetos.

Segundo o documento oficial da CENP, a inclusão desta oficina busca atender à necessidade de inserir as crianças e os jovens no mundo em que as inovações tecnológicas ocorrem constante e rapidamente evitando assim que estes fiquem à margem da sociedade, vítimas da exclusão digital.

[...] Em poucos anos, a tecnologia tornou-se um tema relevante para a sociedade de tal forma que ter acesso ou não a informação, interagir ou não usando os meios digitais pode se constituir em elemento de discriminação, havendo um distanciamento entre os que a usam e os que não fazem uso dela (SÃO PAULO, 2006, p. 43).

Aos alunos, mediante “a oferta de uma educação reflexiva que faça frente às reais possibilidades das diversas mídias” (São Paulo, 2006, p. 44) é oportunizado conhecer as tecnologias de informação e comunicação (TIC), analisar seus pontos favoráveis e desfavoráveis e utilizá-las na resolução de problemas cotidianos.

A Oficina Curricular Informática Educacional tem como objetivo geral possibilitar que o aluno seja capaz de utilizar as tecnologias de informação e comunicação da forma mais adequada à realização de suas ações como estudante e como cidadão (SÃO PAULO, 2006, p. 44).

Segundo as diretrizes, os objetivos específicos da oficina curricular de Informática Educacional são:

- compreender o funcionamento e desenvolver competências para uso de equipamentos (computador, projetor, TV, máquina fotográfica digital, aparelhos de som e reprodutores de mídias sonoras), *softwares* diversos e redes, principalmente a *World Wide Web*;
- desenvolver hábitos e competências para o uso dos códigos e linguagens relacionados aos equipamentos;
- desenvolver hábitos e competências para comunicação oral e escrita, e trabalho em grupo;
- desenvolver hábitos e métodos básicos para investigação científica, obtenção e utilização de informações;
- desenvolver capacidades para analisar, estabelecer relações, sintetizar, avaliar;

- desenvolver uma postura consciente e visão crítica quanto ao uso das tecnologias.

O uso da informática nesta oficina não se restringe às aulas de informática, mas ao uso destas tecnologias em projetos pedagógicos de interesse dos alunos, em parceria com o professor das disciplinas do currículo regular ou de algum fato desencadeador que possa ocorrer. Neste processo, o professor, segundo as diretrizes da CENP, desempenha papel de mediador, articulador de projetos. Sugere-se, ainda, que sejam desenvolvidas atividades como desenho, leitura e escrita, jornais semanais, murais, painéis, seminários, *sites*, *blogs* e *fotoblogs*, filmes, vídeos e videoclipes, fóruns, *chats*, comunidades virtuais e pesquisas na internet. Nas oficinas do Ciclo I, considerando que a maior parte das escolas que atende este nível de ensino ainda não conta com o Laboratório Multimídia, talvez seja necessário verificar dentre os alunos quais possuem mais conhecimentos na área para incentivá-los a colaborar com o professor ajudando os colegas menos experientes.

Em face do uso pedagógico das TIC, previsto nessa oficina, e do caráter articulador que assume no currículo regular, propiciar o diálogo entre os professores e formação continuada constitui-se fundante para que as TIC corroborem para os processos de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se, também, a importância de a escola proporcionar o acesso significativo às novas tecnologias assumindo, assim, o papel de difusora da cultura digital.

[...] consideramos a escola como locus primeiro e natural dos processos de inclusão digital, aqui entendida como formação da cultura digital, uma vez que se constitui ela em espaço de inserção dos jovens na cultura de se tempo – e o tempo contemporâneo está marcado pelos processos digitais. Como a escola deve ser espaço-tempo de críticas dos saberes, valores e práticas da sociedade em que está inserida, é da sua competência, hoje, oportunizar aos jovens a vivência plena e crítica das redes digitais (BONILLA, 2005, p. 216).

Além da formação específica, o professor da oficina curricular de Informática Educacional necessita também dos saberes pedagógicos, a fim de:

Saber discernir qual atividade pode ser realizada por meio da informática e como integrar e explorar conteúdos disciplinares, pois ele é o elo que

auxiliará os outros professores no que se refere aos conhecimentos de informática [...]” (SÃO PAULO, 2006, p. 49).

O documento ainda acrescenta que o professor precisa “ser o fomentador de ideias que auxilia a descoberta e mostra os caminhos diversos na resolução de problema” (SÃO PAULO, 2006, p. 49).

Sobre os materiais a serem utilizados nesta oficina, a CENP salienta que o professor é autônomo para escolher *sites* e *softwares* educacionais disponíveis na internet e nos acervos da escola e, caso a escola ainda não possua nenhum *software* definido como de uso exclusivamente pedagógico, deve-se preparar as aulas utilizando os recursos disponíveis nos próprios programas instalados nos computadores como bloco de nota, *wordpad*, *word*, calculadora sobretudo para o Ciclo I. As escolas que atendem ao Ciclo II, segundo as diretrizes da Secretaria da Educação para as ETIs, receberam diversos *softwares* (Supermática, Cabricando com Geometria, SimCity e Explorador) sendo que alguns foram estruturados e implantados na rede para duas outras propostas em atendimento aos alunos de 5ª e 6ª séries em aulas de reforço de Língua Portuguesa e Matemática (Trilha das Letras e Números em Ação).

O documento não apresenta quaisquer informações sobre o aumento do número de computadores para as ETIs, troca ou aquisição de máquinas mais novas, manutenção ou disponibilização de pessoal especializado para atendimento e treinamento dos professores que atuam nas oficinas de Informática Educacional. Por se tratar de uma oficina que envolve o uso de tecnologia acreditamos que deveria desde o início do Programa ter sido estabelecido um cronograma de manutenção e/ou troca de equipamentos a fim de garantir a qualidade das atividades desenvolvidas evitando perda de tempo que conseqüentemente gera desinteresse dos alunos e desconfiança da comunidade das intenções do governo para a educação.

E - Atividades Artísticas

O documento Diretrizes para as Oficinas Curriculares parte da concepção de Arte presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] a arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas diversas; favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças, num plano que vai além do discurso verbal (SÃO PAULO, 2006, p. 56).

Assim, segundo o documento, estabelecer diretrizes curriculares para as oficinas artísticas na Escola de Tempo Integral requer clareza de dois pontos fundamentais: “arte é área de conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade e arte é linguagem, portanto, um sistema simbólico de representação” (SÃO PAULO, 2006, p. 56).

A oficina curricular Atividades Artísticas tem como objeto de conhecimento o universo da arte dividido em quatro eixos: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, cada qual oferecendo ao aluno um novo olhar, um conhecimento de linguagens que lhe permitirão interagir no mundo de uma forma diferenciada por meio de “leituras múltiplas e diálogos críticos com o universo em que vive” (SÃO PAULO, 2006, p. 57).

Considerando que o aluno já percorre o processo de aquisição de conhecimento na articulação das quatro linguagens que integram a disciplina Artes no currículo básico, as diretrizes orientam que nas oficinas curriculares artísticas as linguagens sejam tratadas separadamente e ao longo das quatro séries do Ciclo I e do Ciclo II. A proposta da CENP é: Dança para a 5ª série²⁴, Música para a 6ª série, Artes Visuais para a 7ª série e Teatro para a 8ª série.

Infere-se daí a necessidade de integração curricular entre as aulas regulares de Artes e a oficina em questão para que as atividades sejam significativas e contribuam para o desenvolvimento global do aluno como ser multidimensional, conforme se pretende com o programa Escola de Tempo Integral.

A oficina curricular Atividades Artísticas visa propiciar aos alunos a criação de formas artísticas, representação de ideias, emoções e sensações por

²⁴ Foi utilizada a nomenclatura série, pois na época da implantação das oficinas curriculares era esta a nomenclatura utilizada. Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o termo série foi gradativamente substituído por ano.

meio das diferentes linguagens da arte além de ampliar os conhecimentos em cada uma das linguagens artísticas e aprofundamento do repertório artístico e estético ao longo das quatro séries do Ciclo I e do Ciclo II possibilitando que estes manipulem, organizem, componham, signifiquem, decodifiquem, interpretem, produzam e conheçam imagens visuais, sonoras e gestuais/ corporais. Para que se atinjam estes objetivos, a metodologia empregada nas oficinas curriculares Atividades Artísticas articular o fazer artístico, a fruição e a reflexão.

Além do fazer e do apreciar arte, é de fundamental importância a contextualização da obra de arte; todo o panorama social, político, histórico cultural em que foi produzida; como ela se insere no momento de sua produção e como este momento se reflete nela. Pensar a arte como objeto do conhecimento. E a história da produção artística (SÃO PAULO, 2006, p. 58).

Para desenvolver as atividades desta oficina curricular é necessário viabilizar tempo, espaço e recursos materiais para Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança. Para que as atividades obtenham êxito, é preciso que se conheça o repertório que o aluno traz, ou seja, fazer um levantamento do que o aluno já conhece e produz em Artes Visuais, Teatro, Dança e Música para, a partir daí, desenvolver atividades de ampliação deste conhecimento de acordo com os procedimentos metodológicos conhecer, apreciar e fazer arte nas quatro linguagens.

Constantemente percebemos uma preocupação, sobretudo nos últimos anos, em utilizar as linguagens de expressão da arte e da cultura trazidos pelo aluno sem induzi-lo a conhecer outras expressões artísticas de outros povos, de outras épocas. Em outras ocasiões, a preocupação é levar o aluno a apropriar-se do que se considera a verdadeira arte, a cultura elitizada, desprezando e marginalizando a bagagem cultural trazida pelo aluno. Este paradoxo ainda pode ser observado nas escolas brasileiras, sobretudo nas públicas. É necessário fazer uma mediação cultural para que os alunos compreendam que “quando pensamos, fazemos Arte ou escrevemos sobre ela, há diferentes saberes estéticos e culturais que dão extensão às nossas ideias e conceitos sobre arte” (SÃO PAULO, 2010, p. 146-7).

Devido às suas características particulares, a oficina curricular Atividades Artísticas necessita de professores com formação inicial em Licenciatura em Educação Artística ou Arte com habilitação na linguagem específica da oficina na

qual trabalhará, Dança, Música, Teatro ou Artes Visuais, entendimento da arte como área de conhecimento, conhecimento da metodologia, disponibilidade para participar de encontros de formação continuada promovidos pela CENP com a duração de 180 horas distribuídas em dois momentos: presenciais e à distância, compromisso e interesse em desenvolver as atividades propostas nos cursos de formação continuada.

Conhecendo os cursos de licenciatura na área de Artes e sabendo da possível dificuldade em encontrar professores com o perfil considerado ideal para trabalhar nas oficinas em questão, a CENP observa que, “na ausência de profissionais habilitados em uma das linguagens da arte, as classes poderão ser atribuídas a alunos do último ano dos cursos de Licenciatura” (SÃO PAULO, 2006, p. 60).

Não foi enviado à escola material específico para esta oficina, embora o documento com as diretrizes para implantação das oficinas curriculares das ETIs ofereça, em linhas gerais, alguns conteúdos a serem contemplados nas quatro linguagens a serem trabalhadas partindo do levantamento do repertório dos alunos. Cabe, então, ao professor a quem a oficina for atribuída, selecionar materiais adequados para o desenvolvimento de atividades significativas e motivadoras.

Segundo Carbonell (2002), são necessários materiais diversificados para um trabalho inovador, sobretudo quando se pretende proporcionar uma educação integral:

A educação integral e a aquisição de conhecimento global e complexo na era da informação requer a presença de diferentes fontes de informação, algo que acarreta muito tempo de preparação e coordenação, mas que resulta altamente gratificante e produtivo para a aprendizagem escolar. Esses recursos encontram-se nas classes e bibliotecas de escolas; em diferentes espaços e rincões do entorno natural e urbano; em escolas de recursos territoriais; em malas de viagem na quais cabem todo tipo de propostas, atividades e materiais a que recorrem escolas urbanas e rurais: em todos os lugares onde se gera atividade, experiência e conhecimento (CARBONELL, 2002, p. 79).

Assim, novamente nos ocorre o caráter improvisatório na implantação das Oficinas Curriculares nas Escolas de Tempo Integral onde a teoria remete a necessidades que na prática são desprezadas restando à equipe escolar o uso da criatividade para possibilitar a realização das atividades.

3.2.2 Atividades Esportivas e Motoras

Segundo as diretrizes da CENP para as oficinas curriculares, as oficinas de Atividades Esportivas e Motoras têm como finalidade:

Contextualizar, em primeiro lugar, ao professor especialista o entendimento da Educação Física enquanto uma área do conhecimento, dotada de um saber científico que também pode ser desenvolvida na situação escolar de enfoque prático propriamente dito” (SÃO PAULO, 2006, p. 62).

Assim, como os alunos necessitam passar nove horas na escola, estas oficinas precisam oferecer oportunidade de trabalhos diferenciados privilegiando a cultura do movimento que, segundo o documento oficial, é constituída por categorias de movimentos caracterizados como fenômenos socioculturais que constituem parte importante do acervo histórico da humanidade, ou seja, o movimento humano é responsável pela interação do homem com o meio ambiente.

O documento ressalta a importância das atividades práticas nesta oficina oportunizando ao aluno experimentar uma série de situações nas quais o aumento gradativo de dificuldades nas atividades o leve à resolução de problemas sem que, no entanto, se perca o caráter lúdico e prazeroso da atividade física.

As oficinas curriculares Atividades Esportivas e Motoras visam oferecer desdobramento dos conceitos trabalhados e das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física do Currículo Básico, porém com enfoques diferenciados.

[...] Nas Oficinas Curriculares deveremos encontrar o profissional especialista da área desenvolvendo um trabalho de Educação Física Escolar com enfoque voltado para a prática de atividade motora na segunda infância e adolescência, sem, contudo perder de vista a socialização do saber escolar, em diversas situações das categorias da cultura de movimento: jogo, esporte, dança, exercício e ginástica (SÃO PAULO, 2006, p. 64).

As diretrizes da Secretaria de Estado da Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SEE / CENP) ressaltam que, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) tratem a Cultura Corporal de

Movimento abrangendo o Conhecimento sobre o Corpo, os Esportes, os Jogos, as Lutas e as Ginásticas Rítmicas e Expressivas, a Oficina Curricular Atividades Esportivas e Motoras implantada nas ETIs paulistas se organizarão em três dimensões: Esporte, Ginástica e Jogo. O entendimento que a Secretaria de Estado da Educação tem de Educação Física vai além da prática esportiva associando o jogo como sinônimo de esporte ou esporte de rendimento.

Sobre a importância do respeito à diversidade, Carbonell (2002) afirma que é necessário criar no aluno expectativas positivas de aprendizagem e de êxito educativo para que todos possam ter acesso com garantias de continuidade.

A escola pública, porém, deve oferecer igualmente oportunidades de gerar expectativas altas nos alunos com mais talento e academicamente em vantagem. Faz parte também da atenção à diversidade, algo que às vezes se esquece e traz como consequência a fuga contínua deste tipo de estudantes - fenômeno que contagia crescentemente todos os alunos das classes médias - para a escola privada. Não se pode esquecer que uma das grandezas da escola pública é a coexistência plural e diversa de alunos de toda condição social e cultural; algo que se perde quando se converte em uma escola para os filhos dos pobres e marginalizados (CARBONELL, 2002, p. 85).

As oficinas curriculares Atividades Esportivas e Motoras, segundo as diretrizes, precisam levar o aluno a agir conscientemente na relação dialética entre o movimento humano e o meio ambiente utilizando o movimento para interação com outras pessoas e comunicação social, solucionando problemas de ordem motora em diferentes contextos, ampliando o próprio repertório motor e criando o hábito da prática de atividade física regular na vida cotidiana revertendo o quadro de sedentarismo e doenças decorrentes do mesmo ao longo da vida.

Quanto aos procedimentos metodológicos, como a oficina em questão precisa ter caráter prático e lúdico, a CENP recomenda que deve predominar 90% da dimensão procedimental sobre as demais (atitudinal 5% e conceitual 5%). No esporte poderão ser oferecidas práticas motoras de caráter esportivo sem, no entanto enfatizar o aspecto do rendimento, *performance* e exclusão social. Na ginástica, atividades motoras desenvolvidas ritmicamente podem ser, segundo a CENP, oferecidas em atividades como cirandas, cantigas, danças folclóricas e danças educacionais oriundas do currículo de formação inicial do professor de Educação Física.

No jogo poderão ser oferecidas situações motoras de manifestações lúdicas, prazerosas, identificadas socialmente, com a característica de livre escolha pelos alunos, com o aspecto de aprendizagem do saber escolar manifestada num objeto e com a construção de regras (KISHIMOTO, 1996 *apud* SÃO PAULO, 2006, p. 68).

Quanto à qualidade de vida destacam-se as atividades desenvolvidas com a finalidade de condicionamento físico e saúde como o uso das práticas de LienCh'i e Meditação cujos fundamentos e práticas foram tratados em curso proporcionado pela Secretaria da Educação a professores de diversas áreas no ano de 2005.

O documento destaca, ainda, a importância do registro que funciona como documento avaliativo a respeito da construção do conhecimento. No caso das oficinas, especificamente, as sistematizações poderão ocorrer em espaços de tempo, culminando com a promoção de eventos esportivos e motores para toda a escola.

No referente ao perfil do professor que trabalhará nas oficinas curriculares Atividades Esportivas e Motoras, este necessita compreender as atividades físicas e motoras como área de conhecimento e conhecer a Proposta Curricular da área, em construção desde 2003. Além da formação inicial e da formação continuada mediante a participação nos cursos oferecidos pela Secretaria da Educação, o profissional precisa ainda ter conhecimentos específicos dos diversos esportes além de “saber lidar e trabalhar a partir das diferenças dos alunos numa classe heterogênea, propondo o crescimento individual dos discentes pela inserção no coletivo” (SÃO PAULO, 2006, p. 71).

3.2.3 Atividades de Participação Social

F - Saúde e Qualidade de Vida

Diante do aumento do número de pessoas sofrendo com doenças causadas por hábitos de vida inadequados, a oficina curricular Saúde e Qualidade de Vida traz um amplo leque de oportunidades para trabalhar o assunto.

As oficinas curriculares Saúde e Qualidade de Vida inseridas nas Atividades de Participação Social têm como objetivo geral aprofundar conhecimentos e desenvolver boas práticas para o alcance da promoção e manutenção da vida da saúde humana e da sustentabilidade [...] (SÃO PAULO, 2006, p. 73).

A oficina em questão prevê o desenvolvimento de atividades para abordar temas pertinentes ampliando o repertório científico e cultural dos alunos cabendo à equipe escolar propor e realizar atividades diversificadas que levem o aluno a “estabelecer relações entre o seu cotidiano, os acontecimentos da atualidade e o conhecimento construído de modo a favorecer o desenvolvimento de atitudes e valores adequados à proposta de soluções voltadas à realidade” (SÃO PAULO, 2006, p. 73).

A promoção da qualidade de vida a partir do desenvolvimento social, econômico e pessoal é objetivo do ensino de saúde na escola. Assim, a oficina curricular Saúde e Qualidade de Vida busca favorecer a aquisição de saberes voltados à promoção, manutenção da saúde e sustentabilidade ambiental para o desenvolvimento de atitudes, hábitos adequados ao estilo de vida saudável favorecendo o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e de ações solidárias para a promoção da saúde.

A educação visando à qualidade de vida tem sido objeto de pesquisas nos últimos anos devido à importância do tema e a relação entre educação e os fatores que contribuem para a obtenção de uma vida saudável como alimentação balanceada, prática regular de atividades físicas, higiene e preservação do meio

ambiente. Encontramos uma pesquisa sobre o assunto da qual destacamos um trecho que trata da questão da obesidade, problema considerado grave e de proporções epidêmicas que vem sendo prevenido mediante a educação, sobretudo, nas escolas de ensino fundamental:

Tendo como ponto de partida a educação, saliento que não podemos subestimar a capacidade de entendimento e compreensão das pessoas quanto às questões relacionadas à saúde, especialmente quando o processo de ensino se dá pela educação consciente e responsável na busca de atender as necessidades pessoais e sociais. Esse processo permite o desenvolvimento de competências que levam tanto as crianças (“os leigos”) quanto o meio científico, ou seja, toda a sociedade, a compreenderem de forma crítica a questão da obesidade, atuando em prol da reversão das proporções epidêmicas da obesidade que têm sido apontadas pela literatura (GUIMARÃES, 2009, p. 40).

As atividades planejadas para estas oficinas “devem estar centradas na adoção de uma abordagem metodológica interdisciplinar²⁵” (SÃO PAULO, 2006, p. 74). Assim, o documento da SEE/ CENP sugere a “elaboração de projetos como alternativa rica e favorável ao trabalho diversificado baseando-se em situações concretas, próximos e relevantes para a vida do aluno e da comunidade em que vive” (SÃO PAULO, 2006, p. 74).

Buscamos o conceito de interdisciplinaridade nos Parâmetros curriculares (PCNs):

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente como os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação [...] (BRASIL, 1999, p. 88).

Segundo o documento oficial com as diretrizes para a implantação das oficinas curriculares:

A elaboração e o desenvolvimento das atividades deve privilegiar a proposição de situações contextualizadas para que os alunos identifiquem

²⁵ Acreditamos ser importante diferenciar os termos: Interdisciplinaridade: Axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade. Multidisciplinaridade: gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer às relações que podem existir entre elas. Pluridisciplinaridade: Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas. Transdisciplinaridade: Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral (JAPIASSU, 1976, p. 73-4).

causas, levantem hipóteses, reúnam dados, reflitam sobre a realidade e descubram soluções possíveis, de maneira comprometida com a promoção e a proteção da saúde pessoal e coletiva (SÃO PAULO, 2006, p. 75).

Para o trabalho em Saúde e Qualidade de Vida, a CENP propõe três eixos temáticos: educação preventiva e promoção da saúde, educação ambiental, saúde, equilíbrio e qualidade de vida. Estes eixos podem ser organizados em temas flexibilizados e adaptados à diversidade dos contextos em que as escolas estão inseridas.

Sobre o ambiente pedagógico, o documento ressalta a necessidade da disponibilização de recursos variados e da utilização de materiais que podem trazer novas possibilidades para a construção do conhecimento buscando auxiliar o aluno a relacionar informações e construir noções e conceitos explorando diversas linguagens.

O docente que atua nesta oficina deve ter experiência em trabalho com projetos e ter familiaridade com os pressupostos teórico-metodológicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Temas Transversais Saúde e Meio Ambiente e as Propostas Curriculares da CENP. Deve ainda buscar permanentemente a aquisição de informações e formação continuada além de supervisionar os alunos monitores que atuem coletivamente ou em grupos promovendo um ensino ativo e participativo estimulando nos alunos o pensamento lógico e crítico.

O trabalho da oficina Saúde e Qualidade de Vida precisa ser articulado ao trabalho dos professores das demais áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar tendo como referência o projeto político pedagógico da escola.

G - Filosofia

Segundo as diretrizes para implantação das oficinas curriculares, a Filosofia é parte de uma longa tradição cultural que até os dias atuais se perpetua

pela possibilidade de reelaboração de conceitos e pensamentos e, sua inserção no currículo do Ensino Fundamental tem “a importante tarefa de contribuir para aquisição e desenvolvimento de um espírito reflexivo e crítico nos estudantes, a partir de atitudes como questionamento contínuo, a prática efetiva da análise e a integração de saberes” (SÃO PAULO, 2006, p. 79).

No Ciclo I, a oficina curricular Filosofia prioriza o ensino da Ética por ser o campo de maior proximidade do aluno além de colaborar para a formação de atitudes que contemplem a diversidade, o diálogo e o respeito mútuo. O documento ainda reforça que é preciso enfatizar a prática reflexiva para levar o aluno à descoberta e a reafirmação dos valores a fim de proporcionar a autonomia de um sujeito ético e não só valorizar a simples repetição de normas e regras.

Segundo as diretrizes a prática da reflexão sistemática e articulada precisa constituir-se uma experiência contínua e significativa para o aluno.

O estímulo progressivo à reflexão ordenada, intencional (deliberada) e permanente é uma prática que ampliará a capacidade do estudante estabelecer relações com o mundo, assim como aguçará a relação com outros componentes curriculares e tornará a aprendizagem mais significativa (SÃO PAULO, 2006, p. 80).

Para se chegar a este exercício de reflexão filosófica, segundo as diretrizes, é necessário que o aluno e seu universo sejam valorizados pelos educadores mediante a problematização em diferentes linguagens para atingir o maior número de alunos, estimular a oralidade e a produção textual reconhecendo a necessidade de aprofundamento em um determinado tópico ou o esgotamento do mesmo.

A base para os procedimentos metodológicos é a indagação transformada em reflexão coerente, fugindo do senso comum na qual o professor procura problematizar e estimular a interação entre os alunos valorizando a participação a partir dos referenciais trazidos por eles, discutindo e conduzindo a reflexão no sentido de “proporcionar elaborações conceituais que estimulem a autonomia do estudante e as condições para a produção de saberes e conhecimentos úteis à sua existência pessoal e cidadã” (SÃO PAULO, 2006, p. 81).

Destacamos algumas reflexões sobre a importância da filosofia no currículo escolar e as possibilidades para alunos e professores enquanto disciplina que conduz à reflexão e a elaboração de perguntas sobre a escola e sobre si mesma.

A filosofia poderia problematizar a existência da escola, criando possibilidades para que ela não se torne tão dogmática e que repense seus sentidos. Ver, por exemplo, o trabalho pedagógico de uma forma mais problematizadora e não aceitar como normal todo o esforço apenas nos procedimentos, restando com isso pouco espaço para se refletir acerca do sentido de ser da educação e da filosofia. [...] A filosofia poderia possibilitar uma revisão crítica daquilo que a escola já construiu, os procedimentos adotados, questionar aquilo que é colocado como verdade, elaborar novas perguntas, suscitar problemas, procurar repensar a função social da escola, seu sentido e seu papel na sociedade atual (GONTIJO e VALADÃO, 2004, p. 15).

O material de apoio para o desenvolvimento das atividades desta oficina, segundo a CENP, necessita ser selecionado preferencialmente no acervo existente na escola, ou seja, não foi enviado material específico para esta oficina curricular o que nos faz novamente inferir o caráter improvisatório às Oficinas Curriculares quando da instalação do Programa Escola de Tempo Integral.

H - Empreendedorismo Social

O documento oficial com as diretrizes para implantação das oficinas nas ETIs do estado de São Paulo define o Empreendedorismo Social como “processo de crescimento humano que disponibiliza e aplica talentos e conhecimentos a serviço de ações sociais, assume na educação o papel de agente articulador entre o mundo escolar e as práticas sociais dos alunos” (SÃO PAULO, 2006, p. 83).

O termo empreendedorismo social não é novo embora tenha ganhado *status* apenas nos últimos anos.

O tema empreendedorismo social é novo em sua atual configuração, mas na sua essência já existe há muito tempo. Alguns especialistas apontam Luther King, Gandhi, entre outros, como empreendedores sociais. Isso foi decorrente de suas capacidades de liderança e inovação quanto às mudanças em larga escala (OLIVEIRA, 2004, p. 10).

Considerado o empreendedorismo social como “uma ação inovadora voltada para o campo social cujo processo se inicia com a observação de determinada situação-problema local, para a qual se procura, em seguida, elaborar uma alternativa de enfrentamento” (OLIVEIRA, 2004, p. 15), a oficina em questão pode ser um instrumento valioso na formação do aluno/cidadão, se organizado e conduzido de forma a contemplar seus verdadeiros objetivos.

O Empreendedorismo Social nas ETIs vem como parte de um processo de reflexão sobre a responsabilidade social e deve basear-se em projetos e ações conjuntas que buscam ajudar o aluno a mobilizar conhecimentos visando seu futuro em uma sociedade em constante mudança “consolidando valores que promovam a igualdade e a cooperação entre seus pares e, em especial, possibilitando que o aluno lide de forma criativa com o inusitado, o imprevisível e o diferente” (SÃO PAULO, 2006, p. 83)

A temática das oficinas em questão surge das necessidades, interesses, questionamentos e problemas sociais vivenciados pelos alunos e pela própria comunidade, assim, a pesquisa é instrumento importante no planejamento das ações.

Observamos também que essa ideia tem de apresentar algumas características fundamentais, tais como: 1.º) ser inovadora; 2.º) ser realizável; 3.º) ser auto sustentável; 4.º) envolver várias pessoas e segmentos da sociedade, principalmente a população atendida; 5.º) provocar impacto social e permitir que seus resultados possam ser avaliados. Os passos seguintes são: colocar essa ideia em prática, institucionalizar e gerar um momento de maturação até que seja possível a sua multiplicação por outras localidades, criando, assim, um processo de rede de atendimento ou de franquia social, até se tornar política pública (OLIVEIRA, 2004, p. 15).

Esta oficina curricular objetiva, segundo as diretrizes, desenvolver a capacidade de cooperar e trabalhar coletivamente incentivando o planejamento em grupo iniciando a formação política dos alunos por meio de um conselho, valorizando o surgimento de lideranças, reconhecendo diversidades étnico-raciais e culturais e incentivando a autonomia dos alunos para que transformem as dificuldades que surgirem em processos de aprendizagem.

Trata-se de uma Oficina Curricular que pode desenvolver atividades em conjunto com outras mediante a elaboração e execução de projetos que busquem solucionar questões emanadas na comunidade escolar ou no seu entorno. A sensação de pertencimento, um dos objetivos do Programa Escola de Tempo Integral, além do sentimento de ser sujeito da própria história elevaria, teoricamente, a autoestima do aluno fazendo com que se interessasse mais pelas atividades da escola.

Ao reconhecer-se como autor, empreendedor, gestor-criador de ações compartilhadas sendo agente equalizador das desigualdades sociais o aluno, segundo o documento em análise, passa a ser protagonista de um empreendimento que requer concretização de ideias, planejamento de atividades e mobilização de recursos. Daí a necessidade de proporcionar ações que garantam as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos e participativos capazes de atuar na sociedade em que vivem com competência, dignidade e responsabilidade.

A Oficina Empreendedorismo Social está diretamente relacionada a desenvolvimento de competências produtivas, ou seja, no âmbito do fazer, colocar em prática projetos elaborados e realizados coletivamente, em torno de uma causa, visando o bem comum (SÃO PAULO, 2006, p. 85).

O documento da Secretaria da Educação traz algumas sugestões de projetos que podem ser voltados para dentro da escola ou para o entorno, porém, ressalta que os temas sejam escolhidos democraticamente e que os grupos de trabalho se formem de acordo com o contexto, as características e o interesse da comunidade em que a escola esta inserida.

De acordo com as diretrizes, é necessário o estabelecimento de parcerias fora da escola com Organizações Não Governamentais (ONGs) ou atores sociais no intuito de somar esforços para que um projeto tenha maior eficácia além de estimular ações que promovam o conhecimento e a participação de professores e alunos em políticas públicas locais relacionadas aos direitos e deveres das crianças e dos adolescentes.

O desempenho dos alunos nas oficinas precisa considerar o interesse de cada um nas atividades individuais e coletivas, a compreensão a respeito dos problemas sociais trabalhados, as habilidades e competências de relacionar

conteúdos escolares aos temas, de conversar com as pessoas, expor suas ideias e defendê-las, de articular e negociar.

Na elaboração e na execução dos projetos, sua abrangência, sua legitimidade na comunidade onde será realizado, o grau de envolvimento e participação da comunidade escolar e da sociedade, a adequação às situações enfrentadas e a viabilidade financeira e operacional são aspectos que precisam ser considerados.

A Secretaria da Educação acredita que a implantação da oficina curricular Empreendedorismo Social é uma proposta de implicações sociais e, por isso, considera que o profissional que nela atuará precisa estar preparado para lidar com crianças e jovens de modo diferenciado reconhecendo possibilidades de surgimento de lideranças, criando oportunidades educativas para que desenvolvam seus potenciais e aprendam a fazer escolhas. Necessita possuir licenciatura plena na disciplina de Ciências Sociais para atuar no Ciclo II e Pedagogia para atuar no Ciclo I além de disponibilidade para participação em cursos de formação continuada.

Esta oficina foi colocada como opcional quando da implantação do Programa Escola de Tempo Integral e, pela complexidade e abrangência as escolas da área de abrangência da Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista que aderiram ao programa optaram por não incluí-la.

3.2.4 Orientação para Estudos e Pesquisa

Conforme o próprio nome diz, a Oficina Curricular Orientação para Estudo e Pesquisa visa propiciar ao aluno vivências que possibilitem a criação de vínculo com o mundo da pesquisa e desenvolvimento de hábitos de estudo.

Considerando que na escola frequentemente é solicitado que os alunos estudem, pesquisem ou façam trabalhos e que normalmente não são oferecidos parâmetros para que os façam, o baixo nível destes chegam muitas vezes ao extremo de serem meras cópias e coletâneas de informações hoje disponíveis em

diversos meios impressos e digitais. Se o objetivo da pesquisa é saber estudar ou aprender de maneira permanente, aprofundar o conhecimento sobre um determinado tema buscando suas origens, opiniões e processo históricos, faz-se necessário ensinar o aluno a ser um pesquisador nas diferentes fontes disponíveis na escola e fora dela.

Para pesquisar é necessário *a priori* um domínio cognitivo no levantamento de hipóteses a respeito de um determinado conteúdo, regras, técnicas, métodos, estratégias, procedimentos que exigem do aluno procedimentos de leitura, cálculo, classificação, tradução etc, ou seja, pesquisar exige uma aprendizagem anterior, práticas de ensino que levam o aluno a aprender a pesquisar.

Desta forma, a oficina curricular Orientação para Estudo e Pesquisa tem por objetivos, segundo os documentos oficiais da Secretaria da Educação, criar espaço próprio para apoiar e fundamentar os trabalhos de pesquisa, ampliar o repertório cultural e científico dos alunos, propiciar vivências que favoreçam a construção da autonomia dos alunos para a busca de novas informações e possibilitar a eles o desenvolvimento das habilidades para saber investigar, analisar e se posicionar criticamente sobre o objeto de estudo ou pesquisa.

O documento elaborado pela CENP destaca que as pesquisas podem ter cunho interdisciplinar e recomenda que sejam estimuladas pesquisas que partam de investigação para resolução de um problema levando em conta as informações e os conhecimentos que os alunos têm sobre o assunto bem como o interesse e a motivação para a realização da pesquisa.

A CENP recomenda o uso das tecnologias disponíveis para busca de informações:

Os livros, as revistas, os jornais, o computador e a internet são hoje instrumentos fundamentais para qualquer área de trabalho e de produção de conhecimento. Sendo assim, quais as melhores maneiras de utilizar seus recursos, de modo inteligente, crítico e eficaz em favor do processo de ensino-aprendizagem? (SÃO PAULO, 2006, p. 94).

Saber utilizar e selecionar qualitativamente fontes de pesquisa, saber organizar seus dados coletados, observações e referências de pesquisa e

apresenta-los com clareza, saber investigar e posicionar-se criticamente sobre o objeto de estudo ou pesquisa analisando-o sobre diferentes aspectos e documentando dados coletados ou tratados nas mais diversas formas e ser capaz de analisar e criticar pesquisas de opinião publicadas nas mais diversas áreas são habilidades a serem desenvolvidas nesta oficina curricular como estratégias na busca pelo conhecimento. Ao se apropriar de um conjunto de estratégias bem sucedidas na busca pela informação e pelo conhecimento, o aluno as utilizará sempre que surgir uma situação semelhante fazendo os ajustes e adaptações necessários para atingir seus objetivos.

As estratégias são hipóteses do caminho a seguir; não determinam totalmente o curso de uma ação; envolvem a consciência de um objetivo que guia a ação e a possibilidade de seguir ou mudar o rumo determinado inicialmente (GANDOLFI, 2005, p. 43).

São sugeridas, ainda, pelo documento, pesquisas de opinião para os alunos do Ciclo II, pesquisas bibliográficas temáticas, pesquisas empíricas nas salas ambiente ou no laboratório de ciências naturais, investigações apoiadas no uso de simuladores digitais, pesquisas que envolvam observação de campo ou estudo de meio.

Na apresentação dos resultados da pesquisa, deve ser considerada a estética, a qualidade e a letra legível, quando tratar-se de um trabalho manuscrito.

Quanto ao professor descrito como orientador e supervisor de estudo, precisa estar presente em todas as etapas da pesquisa e, para tal, é necessário que também tenha perfil de pesquisador, que goste de ler e trabalhar com diversas fontes de pesquisa e que tenha formação em Licenciatura plena em Pedagogia. Deve ainda ter disponibilidade para articular seu trabalho com os professores das demais áreas do currículo e participar do programa de formação continuada voltado para as discussões teórico-metodológicas.

3.3 Formação do Professor

Para atuar nas Oficinas Curriculares das Escolas de Tempo Integral da rede pública do estado de São Paulo é necessária que o professor tenha formação superior de acordo com a área em que pretende atuar e que se inscreva e passe pelas fases do processo seletivo.

Diferentemente do Programa Mais Educação²⁶ do governo Federal onde as disciplinas extracurriculares são ministradas por voluntários chamados de oficinairos, no estado de São Paulo é necessário que o interessado em desenvolver as atividades nas oficinas curriculares seja professor com diploma de Licenciatura de acordo com a área de atuação. A exigência de formação para os professores atuarem nas oficinas curriculares indica uma preocupação com a qualidade que se expressa em nível pedagógico e de domínio de conhecimentos específicos relativos à temática a ser desenvolvida. Conforme Calderón et al. (2013, p. 38)

O que se questiona é o seguinte: será que paciência e boa vontade são suficientes para formar crianças e jovens? Até que ponto pode-se confiar em pessoas que não foram preparadas para atuar na escola? Qualquer cidadão está apto a atuar na escola da mesma forma como a pessoa que estudou para isso?

Tais indagações reiteram a importância de para cada oficina curricular haver uma formação específica, conforme quadro a seguir. Há, no entanto, que se considerar que a exigência de formação implica a falta de professores que tenham perfil necessário para ministrar as oficinas, conforme apresentado no quadro 3, demonstrando que a ETI solicita a redefinição de políticas públicas para que o Programa seja efetivado, em acordo com o que preconizam os documentos.

²⁶ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 47/07 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (MEC - <http://portal.mec.gov.br> – Acesso em 15/05/2013).

Visando à integração curricular entre as disciplinas regulares e as oficinas curriculares, a Instrução CENP, de 8/12/2006, recomenda atribuir, a cada docente selecionado para ministrar oficinas curriculares, o mínimo de 10 aulas semanais, a fim de assegurar sua participação em HTPC. A Instrução acrescenta, ainda, que esforços precisam ser envidados na montagem do horário das HTPCs, de forma a assegurar a realização de reuniões em horário que possibilite a participação de todos os docentes, em especial, daqueles que atuam nas oficinas curriculares.

Quadro 12. Formação e perfil dos professores das oficinas curriculares.

| OFICINA CURRICULAR | FORMAÇÃO ACADÊMICA | PERFIL |
|--|---|---|
| HORA DA LEITURA (CICLO I) | Licenciatura em Letras/ Língua Portuguesa ou Licenciatura plena em Pedagogia/curso superior equivalente com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. | Gostar de ler e ter prazer de compartilhar com os alunos a magia, a fantasia e as ideias que os autores revelam para seus leitores. Ter sensibilidade para a Literatura e disponibilidade para participar de formação continuada voltada para discussões teórico- metodológicas. |
| HORA DA LEITURA (CICLO II) | Licenciatura em Letras/ Língua Portuguesa. | |
| EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS (CICLO I) | Licenciatura plena específica em Matemática ou de Ciências com plenificação ²⁷ em Matemática; licenciatura em Pedagogia ou curso superior equivalente, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. | Considerar que o processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental deve ter como perspectiva a aquisição de competências básicas necessárias ao cidadão e não apenas voltadas para a preparação para a continuação dos estudos. Acreditar que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos os alunos. |
| EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS (CICLO II) | Licenciatura plena específica em Matemática ou de Ciências com plenificação em Matemática. | |

²⁷ Chama-se plenificação à complementação dos estudos realizados em cursos de licenciaturas curtas por faculdades integradas do sistema federal de ensino. Estes cursos de licenciatura curta foram extintos pela Resolução nº 2/2002 do Conselho Nacional de Educação que também criou a possibilidade de os professores possuidores deste tipo de licenciatura poder, mediante estudos complementares de 540 horas, obterem os mesmos direitos dos professores concluintes de licenciatura plena. (Nota da autora)

| | | |
|--|--|--|
| SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA (CICLOS I E II) | Licenciatura Plena em Ciências Biológicas ou em Ciências com plenificação em Biologia, ou ainda Licenciatura plena em História Natural; para o Ciclo I, pode-se ainda possuir Licenciatura em Pedagogia ou curso superior equivalente com habilitação em Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. | Saber elaborar atividades de sensibilização e conscientização para promover no aluno o desenvolvimento de atitudes, mudanças de hábitos e a aquisição de novos valores, estimulando-o a tomar decisões adequadas ao convívio social. |
| INFORMÁTICA EDUCACIONAL (CICLOS I E II) | Licenciatura Plena em qualquer disciplina, o professor deve comprovar ter formação, conhecimento e proficiência na área de Informática preferencialmente adquiridos através de cursos de capacitação desenvolvidos pelas Diretorias de Ensino. | Ter domínio dos conhecimentos básicos de Informática e também do uso de tecnologias de informação e comunicação em geral. Saber selecionar atividades integrando e explorando conteúdos disciplinares de modo a auxiliar os outros professores no que se refere aos conhecimentos de informática e aos conteúdos disciplinares em estudo pelos alunos. |
| FILOSOFIA (CICLO I) | Licenciatura plena em Pedagogia. | Ter espírito investigativo, criativo e perspicácia para selecionar conteúdos e propostas a serem implementadas junto aos alunos e integradas aos conteúdos das demais disciplinas. |
| FILOSOFIA (CICLO II) | Licenciatura plena em Filosofia. | |
| ORIENTAÇÃO PARA ESTUDO E PESQUISA | Licenciatura plena em Pedagogia. | Gostar de ler e trabalhar com as mais diversas fontes de pesquisa, inclusive as forma digitais; saber articular seu trabalho ao dos demais professores numa visão interdisciplinar e de acordo com o projeto pedagógico da escola. Participar dos programas de formação continuada promovidos pela CENP. |
| EMPREENDEDORISMO SOCIAL (CICLO I) | Licenciatura plena em Pedagogia | Estar preparado para lidar com crianças e jovens de um modo diferenciado, vendo neles suas possibilidades latentes, criando oportunidades educativas para que desenvolvam seus potenciais e aprendam a fazer |
| EMPREENDEDORISMO SOCIAL (CICLO II) | Licenciatura plena na disciplina de Ciências Sociais ou /Estudos Sociais com habilitação em História ou em | |

| | | |
|---|---|---|
| | Geografia, ou licenciatura plena em História ou Geografia | escolhas. |
| LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (ESPAÑHOL – CICLO II) | Licenciatura plena em Letras (Português e Espanhol) | Saber lidar com múltiplas diferenças, organizar e dirigir situações que possibilitem a progressão da aprendizagem vista como fonte de ampliação de horizontes culturais e elemento facilitador do acesso de forma rápida, fácil e eficaz às informações que circulam no mundo globalizado. Estar disponível para participar de programas de formação promovidos pela Secretaria da Educação, articular-se com os professores das demais áreas do currículo e organizar e dirigir a aprendizagem dos alunos tendo em vista a ampliação dos horizontes. |
| LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS – CICLO I) | Licenciatura plena em Letras (Português e Inglês) | |
| ATIVIDADES ARTÍSTICAS (CICLOS I E II) | Licenciatura plena em Educação Artística ou em Arte com habilitação específica em Dança, Música, Artes Visuais ou Teatro (de acordo com a oficina curricular na qual pretende atuar). | Entender a arte enquanto área de conhecimento, linguagem, a história da sua produção, seu objeto de estudo e saberes específicos em dança, música, artes visuais e teatro. Ter disponibilidade para participar de encontros de formação continuada de 180 horas e compromisso com as diretrizes curriculares definidas pela CENP. |
| ATIVIDADES ESPORTIVAS E MOTORAS (CICLOS I E II) | Licenciatura plena em Educação Física | Ter conhecimentos específicos sobre diversos esportes, saber lidar e trabalhar a partir das diferenças dos alunos propondo o crescimento individual dos discentes pela inserção no coletivo, respeitando as limitações e valorizando os avanços obtidos. |

Fonte: A autora a partir de dados das Diretrizes para as Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral (2006).

Em relação ao perfil profissional, a Instrução CENP, de 8-12-2006, recomenda que a equipe escolar atente para a importância desse quesito, sem detrimento ao mínimo da habilitação/qualificação exigida observando que:

Afora o atendimento às características e à natureza das atividades a serem desenvolvidas nas Oficinas curriculares, o docente demonstre atributos como: liderança, assiduidade e interesse em participar de ações de capacitação, criatividade etc (SÃO PAULO, 2006, p. 3).

De acordo com as diretrizes para implantação das oficinas curriculares nas Escolas de Tempo Integral, todos os profissionais precisam ter disponibilidade para participar de capacitações e encontros de formação promovidos pela Secretaria da Educação ou pela CENP, porém, desde a implantação das oficinas curriculares, em 2006, até o término desta pesquisa, em 2013, não houve nenhum curso de formação, capacitação ou treinamento específico para os professores que atuam nas oficinas curriculares. Ocorrem cursos de formação para professores da rede estadual e encontros mensais como os professores coordenadores pedagógicos onde são trabalhados temas pertinentes a diversos aspectos relacionados ao cotidiano escolar sem que, porém, apenas no primeiro semestre de 2013 foi promovido um encontro de gestores das escolas que fazem parte do Programa Escola de Tempo Integral.

A formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas oficinas curriculares, dada à especificidade destas, torna-se imprescindível para a realização de atividades enriquecedoras e significativas para os alunos, mas não pode ser considerada sem que se leve em conta o perfil dos professores, suas experiências de vida, sua compreensão do processo de ensino e aprendizagem e da fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram.

Segundo Feldman (2009), o trabalho do professor é privilegiado por lidar com o outro e com as relações entre as pessoas.

O trabalho docente mostra-se em espaço privilegiado para a compreensão das transformações atuais do mundo do trabalho, por se constituir em uma profissão de interações humanas que objetiva mudar ou melhorar a situação humana das pessoas e para as pessoas. As profissões que lidam com o outro sempre têm contornos bem precisos (FELDMAN, 2009, p. 76).

A autora cita Tardif (2005, p. 76): “todo trabalho humano sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto” e acrescenta que o objeto não se reduz à transformação objetiva, técnica e o instrumental uma vez que levanta questões complexas inerentes às relações humanas.

A necessidade de profissionais bem formados e com perfil adequado é imprescindível à boa condução das atividades das oficinas curriculares das ETIs, porém torna-se também um dificultador posto que são poucos os professores que atendem às exigências legais sendo que muitas das oficinas permaneceram por vezes ao longo de todo um ano letivo sem professor, conforme veremos no próximo capítulo. Não queremos desta forma sinalizar que a formação e o perfil não sejam importantes ao professor mas alertamos para a necessidade de proporcionar formação continuada específica aos professores interessados em trabalhar nas oficinas curriculares preparando-os em serviço para conduzir as atividades de acordo com os preceitos do Programa.

3.4 Infraestrutura e Recursos

A implantação do Programa Escola de Tempo Integral ocorreu, conforme já mencionado, mediante a publicação da Resolução SEE nº 89 de 5 de dezembro de 2005 tendo começado a funcionar nas escolas selecionadas ou que aderiram no ano letivo de 2006. O início das aulas ocorreu no mês de fevereiro de 2006, decorridos dois meses da implantação oficial do Programa. Mesmo que a Secretaria da Educação pretendesse realizar obras para adaptar os prédios escolares à nova realidade, ou seja, à permanência dos mesmos alunos em dois períodos com a realização de aulas práticas em ambientes específicos, o tempo seria insuficiente.

Ora, as escolas tiveram pouco mais de um mês para se adequarem até o início das aulas o que pode ter representado um desafio de grandes proporções para a equipe gestora ou não, conforme veremos nas conclusões desta pesquisa.

Os responsáveis pela Secretaria da Educação tinham consciência dos fatos e já previam a necessidade de adequações do espaço físico e dos recursos existentes para atender à nova demanda que se colocava.

De acordo com as diretrizes para Implantação das Oficinas Curriculares nas Escolas de Tempo Integral, a equipe escolar deveria buscar espaços na própria

escola procurando adaptá-los de modo a oferecer aos alunos oportunidades de interagir e trabalhar em grupo. Além desta adequação do espaço existente deveriam ser buscadas alternativas na comunidade do entorno da escola.

A Instrução Cenp, de 8-12-2006, no que se refere às dependências das escolas, sugere que a equipe gestora, constituída pelo diretor de escola, pelo vice-diretor de escola e pelo professor coordenador pedagógico, na elaboração da proposta de trabalho procure:

Buscar alternativas que maximizem o uso das dependências existentes na unidade escolar – sala de informática, quadra coberta, etc.- organizando as Oficinas por classes/turmas de alunos, programando o desenvolvimento das atividades em horários diversificados (SÃO PAULO, 2006, p. 1).

A busca por uma escola de qualidade, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), passa por fatores intra e extraescolares que vão além dos espaços físicos sem minimizar, no entanto a importância deste:

A existência de um ambiente escolar adequado é diretamente relacionado a questão do desempenho dos estudantes. [...] As escolas devem, também, contar com biblioteca com materiais em quantidade e qualidade suficiente. [...] A melhoria da qualidade da educação efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 13).

Assim, para a oficina Hora da Leitura deveriam ser utilizados os ambientes disponíveis na escola bem como espaços existentes no entorno dela como biblioteca pública, praça e jardins, centros culturais, parques. Não foi confeccionado material pedagógico específico para a oficina Hora da Leitura, porém a CENP disponibilizou em seu *site* um espaço com propostas de trabalho e relatos de experiências. Considerando que as escolas da rede pública estadual anualmente recebem livros de diversas áreas de estudo e paradidáticos para compor o acervo das Salas de Leitura, foi sugerido que os professores desta oficina selecionassem as obras mais adequadas para trabalhar com cada série além de procurar utilizar também revistas e jornais de grande circulação que as escolas também recebem.

No que se refere à Oficina Curricular Experiências Matemáticas, a CENP recomenda que se trabalhe com projetos partindo dos interesses dos alunos por

determinados temas da área e que se utilize de diversos materiais, alguns deles de uso habitual pelos alunos e outros disponíveis na escola para uso coletivo comprados mediante repasse de verba específica para aquisição de material de consumo e permanente como compasso, calculadora, transferidores, réguas, caderno de folhas quadriculadas, ábaco ou soroban além do uso dos computadores da sala de informática. Também não foi enviado material pedagógico específico para esta oficina, porém, todas as escolas contavam com alguns *softwares* de jogos recebidos a partir de 2000: Supermática e Cabricando com a Geometria. Nos anos de 2000 a 2003, os professores de Matemática participaram de cursos específicos para trabalhar com estes *softwares* além de conhecimentos básicos de informática.

A Oficina de Língua Estrangeira Moderna, Espanhol para séries finais e Inglês para as séries iniciais do Ensino Fundamental, deve contar, segundo as diretrizes da CENP, com material de apoio diversificado elaborado pelo próprio professor e pelos alunos além de jogos, dramatizações aproveitando o espaço dos diversos ambientes da escola.

No referente ao espaço para a realização da Oficina Informática Educacional, o documento com as diretrizes da CENP sugere que a escola tenha um Laboratório de Multimídias com no mínimo 20 computadores com 2 cadeiras para cada máquina, uma lousa branca, um computador para uso do professor, armário adequado e de fácil acesso para guardar o material como aparelho de som portátil, microfones, *datashow*, fones de ouvido, máquina fotográfica digital, suporte móvel para TV, vídeo e DVD, uma mesa de 10 lugares ou 4 mesas menores para estudos e discussões. Como muitas das escolas não contam com este espaço, novamente foi sugerida adaptação dos espaços disponíveis adequando as atividades pedagógicas à realidade da escola.

Para desenvolver as Oficinas artísticas é necessário viabilizar tempo, espaço e recursos materiais para Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança. Desta forma, para Artes Visuais são necessários materiais específicos para desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos e produções informatizadas. Para as aulas de Música, instrumentos musicais e para Dança, espaços para criação de coreografias e ensaios. Para as aulas de Teatro é necessário espaço físico além de material para

as roupas, cenários, som e efeitos sonoros. Na falta de espaços adequados e materiais específicos, o que se viu foram tentativas nem sempre bem sucedidas de improvisos utilizando o que havia na escola dependendo da criatividade do professor e do envolvimento da equipe escolar.

Tratando-se de um desdobramento das aulas de Educação Física, a oficina curricular Atividades Esportivas e Motoras pode se utilizar dos mesmos espaços e materiais destas. As escolas têm recebido anualmente colchonetes e compra bolas e redes com verbas para este fim que não se trata de verba específica para as ETIs, mas para compra de materiais diversos para as áreas de estudo.

O documento da CENP ressalta a importância da organização de um ambiente pedagógico que disponibilize recursos variados para a elaboração de projetos na oficina Saúde e Qualidade de Vida e destaca dentre os materiais que podem trazer novas possibilidades para a construção do conhecimento: multimídias (CD-rom, *softwares*, páginas eletrônicas), pranchas ilustrativas, torso humano, globo terrestre e mapas, vídeos, músicas, filmes livros, jornais e revistas e jogos interativos, sempre buscando improvisar dentre os materiais existentes na escola. Dependendo da disponibilidade e do envolvimento da comunidade, foi possível em alguns municípios firmar parcerias com os departamentos municipais de saúde para a realização de projetos e campanhas.

O material de apoio para a oficina de Filosofia deve ser buscado, preferencialmente, no acervo existente na biblioteca, buscando a identificação de problematizações em diferentes linguagens e a adequação ao perfil dos estudantes dos ciclos.

No ano de 2008, dois anos após a implantação do Programa, a CENP enviou às ETIs, algumas orientações para o desenvolvimento das atividades nas diversas oficinas curriculares. O material contém propostas de aulas prontas intituladas oficinas, sugestões de materiais a serem utilizados e estratégias para o professor sobre a condução de cada etapa das atividades.

Como houve adequação do espaço já existente na escola para o funcionamento das oficinas curriculares, a organização dos horários das oficinas curriculares é importante para garantir a utilização dos espaços, por vezes escasso,

para que todas as turmas possam desfrutar de ambientes adequados e estimulantes para o desenvolvimento das atividades.

CAPÍTULO IV

OFICINAS CURRICULARES NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO: A PERCEPÇÃO DOS GESTORES

Trataremos neste capítulo dos dados obtidos mediante a aplicação do questionário misto, um dos instrumentos de coleta de dados desta investigação.

Conforme descrito no Capítulo I, a pesquisa foi realizada em quatro escolas localizadas em três municípios da região de São João da Boa Vista que fazem parte do Programa Escola de Tempo Integral instituído por meio da Resolução SEE 89 de 5 de dezembro de 2005 pelo governo do estado de São Paulo. A Diretoria de Ensino da região de São João da Boa Vista abrange 15 municípios com um total de 72 escolas das quais quatro aderiram ao Programa Escola de Tempo Integral desde o início, duas passaram a fazer parte a partir de 2012 e uma no ano de 2013 (esta última não faz parte da pesquisa, pois esta teve início em 2012). Inicialmente propusemos uma data para a devolução dos questionários respondidos e, em função de não ter recebido de todos os participantes da pesquisa, foram propostas mais duas datas, a fim de que todos pudessem fazê-lo. No entanto, gestores de duas escolas, devido à alegação de sobrecarga de trabalho e motivo não expresso, não participaram da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa totalizam dez gestores de quatro escolas pesquisadas, sendo quatro diretores de escola, três vice-diretores e três professores coordenadores pedagógicos.

O questionário organizado para responder ao problema e às questões de pesquisa, iniciou pelo levantamento do perfil dos sujeitos pesquisados e, na sequência, apresentou questões abertas e fechadas relativas aos aspectos estruturais, operacionais e pedagógicos da implantação e funcionamento das oficinas curriculares, seguidas de questões fechadas relativas especificamente aos objetivos gerais e específicos das oficinas curriculares.

4.1 Perfil dos Sujeitos Pesquisados

No levantamento do perfil dos sujeitos pesquisados, considerou-se sexo; faixa etária; tempo de atuação no magistério, na função e na unidade escolar; formação acadêmica.

Quadro 13. Perfil dos sujeitos.

| Sujeitos | Sexo | Faixa etária | Atuação no magistério | Atuação na função | Atuação na unidade escolar na respectiva função | Formação acadêmica inicial | Titulação na data da pesquisa |
|----------|------|--------------|-----------------------|-------------------|---|----------------------------|---------------------------------|
| D1 | F | 50/60 | 35 anos | 18 anos | 13 anos | Pedagogia | Pós-graduação <i>latu sensu</i> |
| D2 | M | 50/60 | 27 anos | 7 anos | 6 anos | História Pedagogia | Pós-graduação <i>latu sensu</i> |
| D3 | F | 30/40 | 24 anos | 10 anos | 2 anos | Pedagogia | Pós-graduação <i>latu sensu</i> |
| D4 | F | 30/40 | 14 anos | 4 anos | 9 meses | Letras Pedagogia | Pós-graduação <i>latu sensu</i> |
| VD1 | F | 50/60 | 8 anos | 1 ano | 1 ano | Pedagogia | Pós-graduação <i>latu sensu</i> |
| VD2 | F | 50/60 | 36 anos | 10 anos | 5 anos | Pedagogia | Pós-graduação <i>latu sensu</i> |
| VD3 | M | 40/50 | 26 anos | 13 anos | 4 anos | Letras Pedagogia | Pós-graduação <i>latu sensu</i> |
| PC1 | F | 40/50 | 23 anos | 8 meses | 8 meses | Letras Pedagogia | Pós-graduação <i>latu sensu</i> |
| PC2 | F | 40/50 | 23 anos | 14 anos | 14 anos | Letras Pedagogia | Pós-graduação <i>latu sensu</i> |
| PC3 | F | 30/40 | 7 anos | 1 ano | 1 ano | Letras Pedagogia | ----- |

Fonte: A autora baseando-se nas respostas aos questionários aplicados.

Observa-se que a maioria dos gestores (80%) é do sexo feminino. Esse dado converge com diversas pesquisas realizadas em educação que demonstram que há predominância de mulheres que atuam na educação básica dentre as quais destacamos as de Araújo (2012) e Almeida (1998). Sobre a questão da feminização do magistério, Araújo (2012, p. 1) afirma não se tratar de assunto novo.

Na verdade, muito já tem sido falado e escrito sobre a predominância de mulheres o magistério dos anos iniciais da educação básica, bem como sobre os condicionantes sociais que constroem esta prática como eminentemente feminina. Em muitos estudos, esta questão é analisada sob a óptica feminista, isto é, analisam-se principalmente os fatores entrelaçados na construção de tal concepção e os efeitos que a mesma traz para a condição das mulheres na sociedade e no mercado de trabalho. No entanto, pouco ainda tem sido pesquisado acerca do papel assumido pelos homens neste contexto, até porque grande parte desses trabalhos é produzida por mulheres e para as mulheres.

Infere-se a partir deste excerto que “as identidades docentes são fabricadas e produzidas por contingências históricas” (ARAÚJO, 2012, p. 1) e em grande medida sofrem interferências da própria experiência vivida. O quadro de feminização do magistério sofreu sensíveis alterações devido às mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, porém, em alguns níveis de ensino como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Ciclo I ainda prevalece a presença feminina.

A profissão de professor que até o final do século XIX era masculina, passou a ser feminina por motivos histórico-sociais e por questões salariais conforme afirma Almeida (1998, p. 70):

Portanto, deduz-se que o abandono de uma porção significativa dos homens do ensino, principalmente o primário, ao longo de várias décadas pode ter sido uma saída em busca de empregos com melhor remuneração, situação que foi propiciada pelo desenvolvimento industrial do país e sua conseqüente modernização, tendo em vista que “[...] a economia capitalista industrial demandava a criação de novos empregos a serem preenchidos pela população masculina [...].”

Se considerarmos como carreira do magistério todos os cargos e funções desempenhados pelos profissionais da área da educação, observamos a predominância do sexo feminino, o que fora constatado, também, nessa pesquisa.

Em relação ao tempo no magistério, 70% dos pesquisados atuam há mais de 20 anos, sendo que 20% atuam entre 10 e 15 anos e apenas 10% está a menos de 10 anos. O fato de 90% dos gestores, estarem a mais de 10 anos inseridos no magistério indica que têm experiência na educação, fator este fundamental para o exercício da gestão, se considerarmos os desafios a serem enfrentados no cotidiano escolar que exige conhecer a realidade, a fim de transformá-la.

Fato interessante serem 30% dos gestores licenciados em Letras e não haver, coincidentemente, gestores com formação em outras licenciaturas dentre os sujeitos desta pesquisa. O fato de 100% dos gestores ter formação em Pedagogia não chama a atenção, posto que para exercer o cargo e/ou função de gestão no estado de São Paulo é condição ter formação pedagógica. Tal exigência pode ser articulada com os anos de experiência no magistério, pois esses dois aspectos, se considerados associados, permite-nos pensar que a formação pedagógica e os anos de experiência no magistério, ao certo, constituem diferencial qualitativo para o exercício da gestão.

Há de se destacar que a atuação dos gestores pesquisados pode ser potencializada, em função da formação em nível de pós-graduação. Conforme pode ser observado, 100% dos diretores possuem pós-graduação sendo que 75% deles a cursou em programa da própria SEESP em parceria com Faculdade de Administração e Economia (FAE) da Universidade de São Paulo (USP) ocorrido no ano de 2011. O curso semipresencial totalizou 360 horas distribuídas entre atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e encontros presenciais nas escolas, posto que as atividades eram voltadas ao dia a dia da administração da escola. Os vice-diretores também puderam participar deste curso sendo que 100% dos sujeitos da pesquisa aderiram contra apenas 25% dos professores coordenadores que também poderiam ter participado, pois havia curso específico para os ocupantes desta função.

Quanto à faixa etária dos sujeitos, percebe-se que 50% destes localizam-se entre os que têm até 40 anos, ou seja, estão distantes da aposentadoria e ainda na fase de construção da carreira do magistério. Tal fato pode ser considerado positivo à medida que entendermos que metade dos gestores é jovem e, teoricamente, têm energia e disposição para se adequar a novos projetos e programas. Por outro lado os 50% com mais de 40 anos são experientes para o cargo/função e, conseqüentemente, se não estão em fase de construção da carreira, supõe-se que já adquiram, ao longo dos anos vivência, experiência para a gestão da escola. Os dois diretores acima da faixa dos 50 anos são efetivos nos cargos, fator positivo se consideramos a alta rotatividade do pessoal da SEESP nos diversos campos de atuação devido à remoção, aposentadoria e outros fatores cuja abordagem não se faz aqui necessária.

A experiência do diretor de escola é fator fundamental para a organização da unidade escolar sob os aspectos estruturais e pedagógicos desta o que pode influenciar diretamente no desempenho dos alunos posto que o clima organizacional, a organização das diversas atividades administrativas, a destinação das verbas diversas oriundas de variadas fontes e a própria organização física da escola exercem influência sobre o que chamamos de efeito-escola²⁸.

Se o efeito-escola provém também da estrutura escolar, os efeitos provocados pela gestão escolar no desempenho dos alunos aqui se encontram e, conforme a literatura mostra, estão articulados à capacidade que ela possui de fazer a escola funcionar de forma mais homogênea e coerente, produzindo um clima mais adequado ao desenvolvimento pedagógico dos estudantes. A experiência profissional dos dirigentes escolares aparece como sendo um elemento que se destaca no sentido de facilitar esta tarefa organizacional, contudo não há coincidência nos estudos sobre essa característica, na perspectiva de se entender o que é exatamente o perfil do dirigente escolar experiente e competente (SOUZA, 2006, p. 200-1).

²⁸ Chamamos de efeito-escola a forma como as características das escolas influenciam o desempenho escolar dos alunos que as frequentam. O efeito-escola é composto por algumas categorias: a primeira é a composição demográfica das escolas (se a escola é frequentada por alunos de baixa ou alta renda, o perfil racial/étnico da escola, a média de idade dos alunos ou o nível médio de habilidade dos estudantes que a frequentam). A segunda categoria – estrutura da escola – compreende aspectos como o número de alunos matriculados, se a escola é pública ou privada ou os níveis de ensino que ela oferece (LEE, 2010, p. 475–6).

Considerando que a experiência profissional pode também estar aliada à faixa etária devido aos anos de estudo necessários e ao tempo de magistério exigido para o ingresso nas carreiras administrativas, podemos inferir que os diretores e vice-diretores que fizeram parte desta pesquisa são experientes o que pode representar um ganho para as escolas, para os alunos e conseqüentemente para o programa Escola de Tempo Integral, conforme veremos também nos quadros seguintes.

Observa-se que 50% dos sujeitos se encontram da faixa de menos de 10 anos de magistério e 50% entre 10 e 15 anos o que, juntamente com os dados sobre faixa etária e tempo no magistério indica que os gestores, a princípio, têm ainda uma jornada a percorrer e, conseqüentemente, tempo para contribuir com a melhoria da qualidade da educação. A possibilidade de acompanhar o próprio trabalho e chegar a resultados qualitativos é importante estímulo em qualquer atividade laborativa e, em educação, constitui-se um privilégio, posto que os resultados do trabalho educativo são perceptíveis, na maioria das vezes, a médio/longo prazo.

Constatamos que 70% dos sujeitos possui menos de 5 anos no cargo/função que ocupam nas escolas lócus da pesquisa o que, se por um lado pode significar experiência recente na gestão da respectiva unidade escolar, por outro é interessante, pois significa que estes convivem ainda com o novo, a descoberta e ainda têm muito a fazer, isentos dos vícios e comodismos que podem ser gerados, devido ao longo tempo de exercício na mesma escola.

Conforme já mencionado, a rotatividade é alta nos cargos/funções da SEESP por diversos motivos. Um diretor e um professor coordenador pedagógico ocuparam estas funções por pouco mais de um ano: o professor coordenador voltou para a sala de aula e o diretor foi designado a pedido para uma escola localizada em um município mais próximo do município onde reside. Ambos trabalhavam na mesma escola que por sua localização distante da cidade e apresentar dificuldades com transporte público, acaba ficando com vagas em aberto tanto para as funções administrativas e de apoio²⁹ quanto para as aulas regulares e para as oficinas curriculares.

²⁹ Na SEESP chama-se quadro de apoio escolar (QAE), o quadro de funcionários, efetivos ou contratados temporariamente, formado pelos Agentes de Organização Escolar (AOE) que exercem

Verificamos que 50% dos gestores sujeitos da pesquisa atuavam na escola, onde ainda se encontram, quando esta passou a fazer parte do programa Escola de Tempo Integral. Os 50% que não atuavam na escola quando da implantação do programa em questão, correspondem àqueles que trabalham nas duas escolas que passaram a fazer parte do programa em questão no ano de 2006, o que, cruzando-se com dados do Quadro 6 está coerente, pois o tempo de atuação na escola quase corresponde ao tempo decorrido desde a implantação do programa.

Constatamos que os 20% dos diretores que estão nas respectivas escolas no período de 5 a 10 anos são os mesmos que se encontravam no cargo quando da implantação do programa ETI, ou seja, em 2012.

Conforme já mencionado, a experiência profissional do diretor e o tempo em que este exerce a função influenciam na qualidade do ensino oferecido pela escola conforme Menezes Filho, Nuñez e Ribeiro (2009, p. 115–34):

Na análise das características do diretor da escola, uma questão importante é o tempo que o diretor está no cargo. [...] Observa-se que as piores escolas têm professores e diretores com muito menos experiência do que as melhores escolas. Cerca de 45% dos diretores nas melhores escolas trabalham na escola há mais de seis anos, proporção que diminui para 17% nas piores. No caso do professor, os números são de 42% e 27%, respectivamente. Isso leva a concluir que um corpo docente mais estável tende a favorecer o aprendizado.

4.2 Percepção dos Gestores sobre as Oficinas Curriculares

O questionário misto, composto por nove questões, foi constituído de duas partes. A primeira parte composta por sete questões abertas buscou conhecer o funcionamento das oficinas curriculares nas ETIs nos aspectos pedagógico, estrutural e operacional, bem como os desafios que os gestores apontam na implantação e no funcionamento destas. A segunda parte consta de duas questões

tanto atividades burocráticas nas secretaria da escola quando de apoio aos professores e à direção durante os horários de entrada e saída dos alunos, intervalo entre as aulas e recreio nos diversos ambientes da escola.

fechadas, sendo que, na primeira, os sujeitos são convidados a avaliar os aspectos pedagógicos e operacionais das oficinas curriculares mediante atribuição de notas e a segunda busca verificar se os objetivos das oficinas curriculares, expostos no capítulo III, estão sendo atendidos plenamente, parcialmente ou se não estão sendo atingidos.

Em face da organização do questionário, optou-se por prosseguir a análise considerando os aspectos estruturais, operacionais e pedagógicos.

4.2.1 Aspectos Estruturais e Operacionais

No que tange aos desafios relacionados ao processo de implantação e ao funcionamento das oficinas curriculares, considerando os aspectos estruturais referentes à estrutura física e operacionais que dizem respeito à logística e à operacionalização das oficinas, os gestores foram convidados a refletir sobre a infraestrutura física, organização geral da escola, horário, financiamento, recursos humanos e outros desafios que considerassem pertinentes. Em vista dos aspectos estruturais e operacionais serem interdependentes, estes foram analisados conjuntamente.

A – Estrutura física da escola

Sobre a infraestrutura os gestores das escolas pesquisadas teceram considerações que deflagraram a inapropriação da estrutura e do espaço físico. A fala de um dos gestores participantes da pesquisa revela as insuficiências deflagradas:

Para a implantação de sucesso da ETI nossa estrutura física não está adequada. Não possuímos refeitório e fizemos uma adaptação do pátio coberto, por conseguinte ficamos sem pátio coberto; não possuímos almoxarifado ou local para armazenar materiais e documentos da secretaria; nossa despensa e cozinha são

muito pequenas e assim temos dificuldade em armazenar a merenda de forma adequada; os espaços livres são muitos e necessitam ser delimitados com muros ou alambrados para maior garantia da segurança dos alunos (o que ainda não conseguimos), nossa sala de informática possui apenas 05 micros está dividida com o arquivo da secretaria e com sala de reuniões - ATPC, pois caso contrário não temos onde realizá-las e desse modo não atende de forma adequada a oficina de informática; não possuímos sala para reunião de ATPC que não pode ser realizada na sala dos professores que possui apenas 18 m e não comporta o número de professores que possuímos (adaptamos na SAI³⁰); faltam salas de aula para melhor dinamizar as oficinas. Com a estrutura que funcionamos em 2012, podemos assegurar que a ETI não se mostrou muito adequada às necessidades de nossos alunos, para que tal pudesse acontecer seria adequada a diminuição da carga horária. (D1)

Fica evidente, pelo relato da diretora, que a escola não conta com espaço suficiente para a realização das oficinas curriculares e, não tendo ocorrido reformas ou ampliações, a equipe buscou realizar adaptações de modo a atender à nova demanda. Entre as fragilidades relacionadas à infra estrutura e ausência de espaço apontados pela diretora, destacamos os que influenciam diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem. A ocupação do pátio coberto pelo refeitório, a diminuição do espaço da sala de informática e a falta de salas de aula constituem fatores que merecem atenção quando nos referimos à relação entre ETI e qualidade de ensino. Ao tratarmos das condições de oferta do ensino em nível de sistema, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 25) destacam preceitos mínimos para a garantia da qualidade:

- Garantia de instalações gerais adequadas aos padrões mínimos de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários.
- Ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, etc.
- Equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares.

³⁰ SAI é o nome dados à Sala Ambiente de Informática que todas as escolas estaduais de São Paulo possuem.

- Biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *online*, entre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola.
- Laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso.

Em face das dificuldades atinentes à estrutura física, a diretora sugere a diminuição da carga horária como forma de se aproveitar alguns espaços que foram transformados em salas de aula para a realização das oficinas, a exemplo da sala de reuniões de ATPC. Na hipótese de diminuição da carga horária, os alunos sairiam mais cedo deixando a sala livre para a reunião de ATPC, que geralmente ocorre no final do período.

A redução de carga horária vai de encontro aos objetivos do Programa Escola de Tempo Integral, o que revela a necessidade de políticas públicas educacionais que viabilizem o êxito das oficinas curriculares nas ETIs dotando as escolas com todos os elementos necessários para que estas possam atender aos alunos em tempo integral garantindo condições de segurança, conforto, acolhimento e, conseqüentemente, o sucesso escolar.

Na mesma direção de D1, D4 aponta as dificuldades encontradas em relação à estrutura física para o desenvolvimento das oficinas curriculares.

Não há salas suficientes para desenvolver um trabalho diferenciado, visto que a escola não possui espaços para que os alunos possam trabalhar nas oficinas a não ser nas salas de aulas ou em alguns espaços coletivos da escola, mas sempre tendo que recolher o material e não tendo onde guardá-lo. Não há uma sala para a oficina de atividades artísticas, não há espaço nem para guardar o material de educação física. A sala de leitura, minúscula, é ao mesmo tempo sala da coordenação e espaço para atendimento do professor mediador escolar e comunitário, além da sala do vice da escola da família. (D4)

Além de tratar da insuficiência do espaço físico, essa diretora (D4) relata a carência de espaços específicos para a realização de oficinas que o requerem como a de Atividades Artísticas que necessitaria de um ateliê equipado com pia e locais adequados para armazenamento dos materiais. Ainda fica evidente a falta de

um local adequado para armazenamento dos materiais para as oficinas de Atividades Esportivas e Motoras e Hora da Leitura, pois o espaço da Sala de Leitura é reduzido e é utilizado pelo Professor Coordenador Pedagógico e pelo Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC)³¹. A falta de espaço específico para a oficina de Atividades Artísticas também é mencionada por mais dois sujeitos:

[...] falta espaço para trabalhar Arte. (PC1)

A estrutura deveria ser preparada para possibilitar melhor a implantação das oficinas como: sala de arte, sala de multimídia, sala de leitura etc. (VD3)

Dourado, Oliveira e Santos (2007) tratam da qualidade da educação oferecida a partir da análise das diversas perspectivas que assegurem dimensões comuns considerando a escola em sua complexidade. Os autores afirmam que os diversos aspectos que concorrem para a qualidade de uma escola devem ser analisados considerando os fatores intra e extraescolares e consideram que:

[...] Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação a aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 7).

Percebe-se que os autores tratam da importante relação entre os recursos materiais e humanos para a qualidade da educação, o que nos remete às falas dos gestores sobre a falta de espaço físico, espaços específicos para a realização de algumas oficinas curriculares e espaçoso para armazenamento dos materiais a serem utilizados. A qualidade na educação, conforme visto, depende de uma série de fatores inseparáveis entre si que, por vezes, independe de grandes investimentos como as expectativas de aprendizagem. Porém, não é possível oferecer uma educação de qualidade sem que haja articulação entre os diversos

³¹ A função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) foi criada como parte do Sistema de Proteção Escolar por meio da Resolução SE nº 19 de 12/02/2010. O PMECC atua na prevenção de conflitos e violência entre os alunos, orientando pais, alunos e a comunidade, realizando atendimentos e analisando os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno entre outras atribuições.

fatores que contribuem para o alcance desta passando pelas dimensões organizativas e de gestão que implicam o processo educativo.

Portanto, as condições e os insumos para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma *boa escola* ou uma *escola eficaz*, sobretudo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 8).

A necessidade apontada pelos gestores sobre a ampliação de espaço físico e melhoria da infraestrutura física para o desenvolvimento das oficinas curriculares coaduna com a discussão apresentada pelos autores que consideram a estrutura geral da escola como um dos diversos fatores intraescolares que contribuem para a qualidade da educação e influencia outros aspectos como o desempenho dos alunos e as expectativas de aprendizagem. Os autores tratam da necessidade de adequação dos prédios escolares à faixa etária dos alunos, ao número de alunos que a escola recebe e às atividades desenvolvidas.

No tocante às *instalações gerais* das escolas vale a pena retomar o emprego dialético do conceito de *igualdade de condições de recursos*, posto que um padrão de qualidade em instalações escolares deveria envolver projetos de construção adequados a clientela, isto é, padrões que considerem a idade e a altura dos alunos, o clima da região, o tempo que os alunos passam na escola [parcial ou integral] e, sobretudo, as necessidades do processo de ensino e de aprendizagem. De modo geral, a adequação das instalações gerais, em termos de padrões mínimos de qualidade, requer, por parte dos usuários da escola e da comunidade, uma avaliação positiva (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 23).

Desta forma, ao se referirem às necessidades materiais da escola, sobretudo, à estrutura física, para que o programa Escola de Tempo Integral tenha êxito, os sujeitos da pesquisa demonstram conhecimento dos fatores que contribuem para a qualidade da educação. Apesar de terem envidado esforços para que as instalações pudessem atender às necessidades da nova realidade apresentada, não há indicadores de mobilização da categoria por condições mais adequadas de trabalho.

Percebe-se, também a existência de uma comunidade educacional preocupada em equacionar e superar os problemas imediatos, enfrentados

no dia a dia, diante da omissão do estado, da escassez de recursos humanos e materiais e de infra estrutura (CALDERÓN et al., 2013, p. 69).

Em face das dificuldades apresentadas pelos sujeitos pesquisados, atinentes à infraestrutura física, causa estranheza que ao avaliarem a estrutura física das escolas, 80% dos gestores que responderam ao questionário, a tenham considerado boa, conforme gráfico que segue.

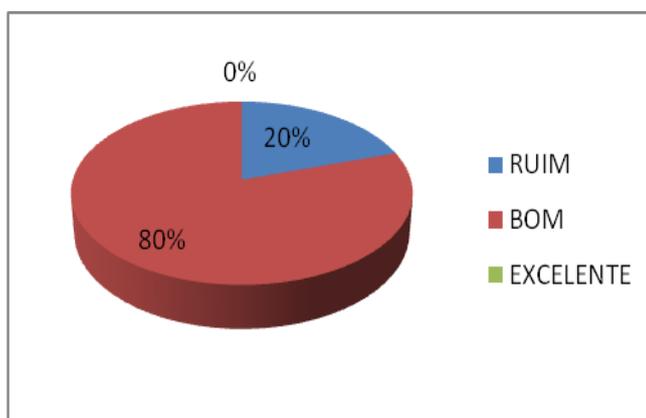


Gráfico 1. Estrutura física.
Fonte: Autora (2013).

Esse percentual não reflete o que mencionaram os diretores, ao expressarem os desafios encontrados para a implantação e desenvolvimento das oficinas curriculares. Dissonante do percentual de 80% dos gestores pesquisados, que considera a estrutura física boa para o desenvolvimento das oficinas curriculares, pelas falas algures apresentadas, percebe-se que o maior desafio para o processo de implantação foi referente ao espaço insuficiente ou inexistente para determinadas oficinas que necessitariam de ambientes específicos.

Essa discrepância, talvez, possa ser explicada em função do esforço de superação empreendido pelos gestores e toda a equipe escolar em face das limitações da infraestrutura para a realização das oficinas curriculares, o que demonstra, sendo isso fato, que ao encontrar “jeitos” para se realizar o proposto, ainda que não seja o ideal, é entendido como suficiente para o processo educativo. Em sendo isso verdade, esse fator pode determinar ausência de mobilização para a

redefinição de políticas públicas que contribuam para o êxito das ETIs, onde as oficinas curriculares constituem diferencial.

A Resolução SE 89/05 que implantou o Programa Escola de Tempo Integral nas escolas da rede estadual de São Paulo traz em seu Artigo 3º, parágrafo único, o espaço físico como um dos critérios para a adesão ao Projeto³² “espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em tempo integral” (SÃO PAULO, 2005). Desta forma, as escolas tiveram que adequar o número de alunos ao número de salas esperando que estas salas seriam utilizadas pelos mesmos alunos nos dois turnos de funcionamento, o que significou a reestruturação das turmas estabelecendo-se um número de alunos fixo e equilibrado e mantendo, no mínimo, uma sala de cada série/ano apenas, dependendo do número de salas disponíveis.

Ainda sobre a estrutura física das escolas de Tempo Integral, a Instrução Cenp, de 8-12-2006 orienta aos gestores:

Buscar alternativas que maximizem o uso das dependências existentes na unidade escolar – sala de informática, quadra coberta, etc – organizando as Oficinas por classes/turmas de alunos, programando o desenvolvimento de atividades em horários diversificados, etc (SÃO PAULO, 2006, p. 1).

Essa incoerência denotada na percepção e avaliação dos gestores, a respeito dos espaços físicos, pode, assim, também ser explicada pela Instrução da Cenp ao sugerir que os gestores são responsáveis pela adequação dos espaços existentes para o desenvolvimento das oficinas e, caso avaliassem como ruim, estariam incorrendo em uma avaliação negativa do que lhes compete. Ainda assim, é motivo de indagação, o que levou todos os gestores pesquisados revelarem nas questões abertas as dificuldades atinentes aos espaços físicos e na questão fechada apenas 20% as considerar ruins. Sob outra ótica, é desconstruído o argumento de que entenderam estar avaliando o que lhes, eventualmente, competiria, pois do contrário, teriam silenciado e não dado visibilidade a esse desafio nas questões abertas.

³² A Resolução SE 89 de 5/12/2005, apresenta o Projeto Escola de Tempo Integral, porém, os demais documentos advindos desta e publicados pela Secretaria da Educação o denominam como Programa Escola de Tempo Integral. Neste trabalho, utilizaremos ao termo Programa por ser o termo mais utilizado nos documentos oficiais.

Dessa forma, permanece a incoerência deflagrada, sendo o discurso enfraquecido pelos percentuais das respostas dos sujeitos pesquisados.

A considerar que os dados quantitativos, traduzidos em gráfico, costumam ser os indicadores de definição e redefinição de políticas públicas, se pensarmos no alargamento de um estudo sobre este, que ora apresentamos, as possibilidades de se provocar mudanças seriam diminutas.

Entendemos que para a construção de uma Escola de qualidade, à luz da compreensão dos autores que balizam esta pesquisa, seja necessário que se firme o compromisso com o desvelamento da realidade na direção de se efetuar mudanças em prol de efetivação de melhorias e do êxito das Escolas de Tempo Integral.

Os sujeitos pesquisados assumem, assim, seu papel fundamental no processo de transformação, o que os coloca, também, na condição de protagonistas e agentes construtores da história.

B - Organização geral da escola

O item em questão refere-se à forma como a escola se organiza para a realização das atividades das oficinas curriculares e foi abordado para que os gestores refletissem sobre aspectos que não foram tratados nas demais questões.

Colocando-se a questão da organização geral da escola os gestores voltaram a se referir ao espaço físico inadequado ou à falta de espaços específicos, o que indica que esse aspecto tem afetado o desenvolvimento das oficinas.

A escola funciona compartilhada com a prefeitura. Portanto, sofremos com a falta de espaço físico. (PC2)

A escola é desorganizada para atendimento ao aluno que fica o dia todo, não há espaço para descanso no horário de almoço, não há salas para que os alunos possam se distrair durante o horário de folga, ou assistir TV etc...(D4).

Poderia ser melhorada com a construção e equipamento de lugares para as oficinas. (VD3).

Há de se destacar que os gestores autores das falas acima trabalham na mesma escola e já tinham se referido, anteriormente, à questão da escassez de espaço e da falta de espaços específicos. Esta insistência demonstra que o espaço constitui desafio aos gestores para o funcionamento adequado das oficinas curriculares.

Outro gestor traz em sua fala a falta de funcionários: “Um fator que muito pesou foi a falta de funcionários AOE³³. (D1)”

Tal fala remete à importância de se suprir as necessidades relativas aos recursos humanos que implicam as atividades do cotidiano escolar e, no caso das ETIs, refere-se, também, às oficinas curriculares.

No que tange à organização geral da escola, os gestores em sua grande maioria consideraram boa. Ressalta-se que nenhum dos gestores avaliou a organização geral da escola como ruim, mas 10% a avalia como excelente, escala pouco utilizada.

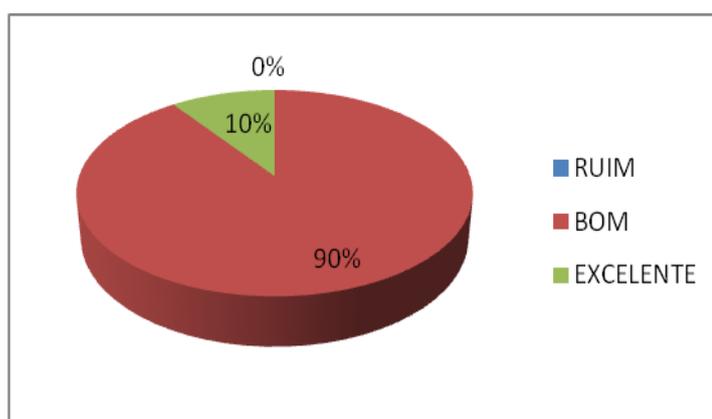


Gráfico 2. Organização Geral da Escola.

Fonte: Autora (2013).

³³ AOE é o nome dado ao Agente de Organização Escolar que substituiu no quadro de funcionários da Secretaria da Educação o Inspetor de Alunos e Oficial Administrativo. O AOE exerce funções administrativas na secretaria da escola e, quando necessário também trabalha auxiliando os professores e supervisionando os alunos na troca de professores, no intervalo, na entrada e na saída das aulas.

Cabe ressaltar que ao tratarmos da organização geral da escola, estão subentendidos aspectos que também se referem à forma como os gestores realizam seu trabalho no sentido de otimizar recursos materiais e humanos para o bom funcionamento das oficinas curriculares e, que, portanto, diz respeito ao próprio trabalhos dos sujeitos pesquisados.

A maneira como a escola se organiza tem relação direta com o sucesso ou o fracasso do aluno e, neste caso específico, com o Programa Escola de Tempo Integral, pois, considerando o conceito de educação integral que norteia este trabalho, a escola como um todo influi na aprendizagem, como afirma Paro (2011, p. 488):

Quando se fala de formas de ensinar que favoreçam a vontade de estudar do educando, é bom não se esquecer que esse princípio não se restringe a uma relação entre professor e aluno dentro de uma sala de aula. É a escola inteira que deve ser motivadora; portanto, é a escola toda que deve se tornar educadora. A esse respeito, o enriquecimento do currículo não pode se restringir a mero acréscimo de disciplinas a serem estudadas, mas a uma verdadeira transformação da escola num lugar desejável pelo aluno, onde ele não vá apenas para se preparar para a vida, mas para vivê-la efetivamente.

Compreendendo a escola como um todo responsável pelo processo educativo, justifica-se a importância de refletir sobre a questão da sua organização geral.

C – Horário das Oficinas Curriculares

Os gestores refletiram sobre o horário em que são oferecidas as oficinas curriculares que, de acordo com a Resolução SE 89/05, deve ser no contra turno das aulas regulares, ou seja, no período da tarde.

A maioria dos gestores (60%) avaliou o horário como bom, embora haja uma parcela significativa (30%) que o considere ruim, sendo considerado excelente por 10% dos gestores.

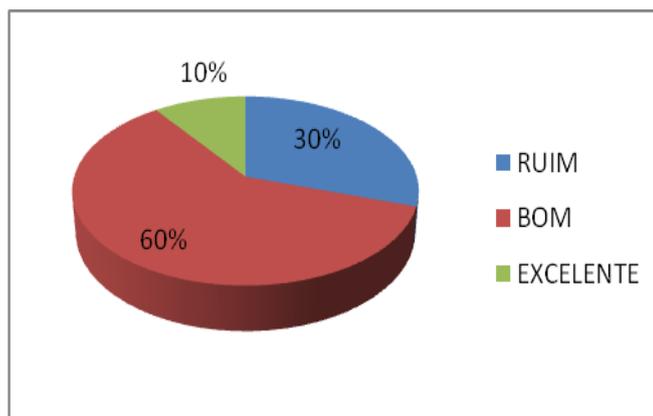


Gráfico 3. Horário das oficinas.

Fonte: Autora (2013).

A respeito do tempo, especificamente, o horário de funcionamento das oficinas curriculares, a Resolução SEE 89/05 traz em seu “Artigo 4º: A Escola de Tempo Integral funcionará em dois turnos – manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas.” (SÃO PAULO, 2005, p.1). Assim, quando da implantação das oficinas curriculares, os alunos entravam às 7 horas da manhã e saíam às 16 horas. A Resolução SE-93, de 12-12-2008, estabeleceu diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas de tempo Integral trazendo alternativas de carga horária a serem decididas pela direção das escolas. Nas séries/anos iniciais poderiam optar entre uma carga horária de 37 horas/aula (25 aulas do currículo regular e 12 aulas destinadas ao desenvolvimento das oficinas curriculares) ou de 45 horas/aula semanais (25 aulas regulares e 20 aulas para desenvolvimento das oficinas curriculares). Nas séries/anos finais as opções seriam entre uma carga horária de 39 horas/aula (27 aulas regulares e 12 aulas para desenvolvimento das oficinas curriculares) ou 45 horas/aula semanais (27 aulas regulares e 18 aulas para desenvolvimento das oficinas curriculares).

Diante destas opções de carga horária, a equipe gestora, em acordo com a Resolução SE 93/08, deveria elaborar o horário escolar observando que:

- a) A carga horária mínima de qualquer disciplina desenvolvida como Oficina Curricular será de 2 aulas semanais;
- b) A carga horária diária de cada classe de alunos será de, no máximo, 9 aulas, com duração de 50 minutos cada;
- c) A duração do intervalo para almoço deverá ser previamente definida, com horário fixo para todos os dias da semana, observados os intervalos de

1 hora entre os turnos e de 20 minutos para cada recreio; (SÃO PAULO, 2008, p. 2).

Considerando os objetivos do Programa Escola de Tempo Integral e os requisitos para que a escola faça parte deste, a fala a seguir de um dos gestores representa a visão que se instalou a respeito levando em conta os requisitos para que a escola faça parte do Programa conforme o Artigo 3º da Resolução SE 89/05: localizar-se em bairros periféricos, de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e em situação de vulnerabilidade social.

Oportuniza à criança a distanciar-se do tráfico, e permiti-lhe atividades que não encontraria em casa. (VD3)

Arroyo (1988) destaca este aspecto das escolas de tempo integral como instituição que assume a função de acolher as crianças, impedindo que estas fiquem pelas ruas à mercê da criminalidade e da violência:

Na rua, na família, no trabalho precoce, as indefesas crianças carentes estão expostas à permanente lição de violência, tornando-se violentas na violência da vida. Frente a essa lamentável situação, a escola surge como a arca segura, protetora: redefinamos o papel da escola, transformando-a de instrumento dedicado apenas à instrução, em instituição protetora, onde a criança encontre segurança física e esteja a salvo da violência a que está exposta no convívio social. E a batalha em prol do adulto, as praças, nas relações de trabalho, nas fábricas ou campo (ARROYO, 1988, p. 5).

À medida que a escola assume o papel de arca segura, protetora, conforme aponta Arroyo (1988), o foco das oficinas curriculares como inovação metodológica pode ficar negligenciado, pois passa a vigorar o pensamento de que é melhor a criança estar em segurança no interior da escola do que fora dela, ainda que as atividades oferecidas fujam aos objetivos e propósitos das oficinas curriculares.

D – Recursos humanos

Sobre os recursos humanos, os gestores das escolas pesquisadas os avaliaram na escala “bom” em sua maioria (70%), tendo sido avaliado como ruim por 30% dos respondentes.

Os recursos humanos dizem respeito às pessoas que trabalham na escola desde os Agentes de Organização Escolar (AOE) ao diretor. O número de AOE a que a escola tem direito, em seu quadro de funcionários, compõe o que é comumente chamado pela Secretaria da Educação de módulo, ou seja, de acordo com o número de salas de aula de que dispõe, a escola tem direito a um determinado número de funcionários.

No caso das ETIs, as classes são contadas em dobro, de forma que estas escolas têm direito a receber mais funcionários que as demais. Porém, os percentuais apontam ser necessário suprir as escolas com recursos humanos que atendam às suas demandas, se considerarmos que 30% dos gestores pesquisados indicam dificuldade em relação a este quesito.

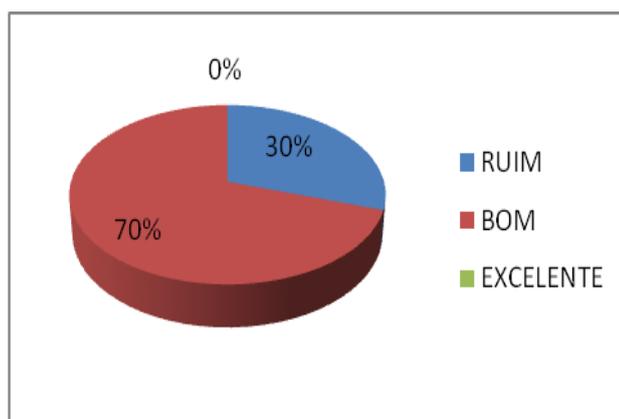


Gráfico 4. Recursos humanos.
Fonte: Autora (2013).

A Resolução SEE 27 de 11-3-2008, que institui o módulo de funcionários para as unidades escolares, traz o quadro abaixo com o módulo de funcionários para todas as escolas, inclusive as de tempo integral.

Faz-se necessário reiterar que as classes das ETIs são contadas em dobro, pois são ocupadas nos dois períodos de funcionamento das escolas o que podemos analisar como benefício para estas escolas que puderam contar com um número maior de funcionários. Como exemplo podemos citar a escola D que possui apenas quatro classes e que não teria um diretor se não fizesse parte do programa escola de tempo integral.

Quadro 14. Módulo de funcionários para as escolas da rede pública do estado de São Paulo.

| Nº Classes | Nº Turnos | Diretor de Escola | Vice Diretor Escola | Secretário de Escola | Agente de Organização Escolar | Agente de Serviços Escolares |
|------------|-----------|-------------------|---------------------|----------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 02 a 03 | 01 ou + | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 04 a 07 | 01 ou + | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 08 a 11 | 01 ou + | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| 12 a 44 | 01 ou + | 1 | 1 | 1 | 01 para cada Grupo de 05 classes | 01 para cada Grupo de 08 classes |
| 45 ou + | 02 | 1 | 1 | 1 | 01 para cada Grupo de 05 classes | 01 para cada Grupo de 08 classes |
| 45 ou + | 03 ou + | 1 | 2 | 1 | 01 para cada Grupo de 05 classes | 01 para cada Grupo de 08 classes |

Nota: As Unidades Escolares com 08 a 11 classes funcionando em 03 (três) turnos comportarão um Vice Diretor além do modulo fixado no referido anexo.

Fonte: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 15 abr. 2013.

De acordo com esta resolução, uma das escolas pesquisadas deveria contar apenas com um vice-diretor por possuir quatro classes. Porém, como as classes são contadas em dobro devido ao Programa Escola de Tempo Integral, a escola conta com um diretor, dois AOE's e um Agente de Serviços Escolares (ASE).

Os gestores pesquisados que avaliaram os recursos humanos como estando bom, pode ser ilustrado pela fala que segue: *Há funcionários suficientes para o andamento das atividades. (VD3)*

Dos gestores que avaliaram os recursos humanos como ruim, um diretor e um professor coordenador pedagógico, trabalham na mesma escola que, por ser distante da cidade apresenta dificuldades como a manutenção do quadro com o número recomendado de funcionários. Embora haja concursos e processos seletivos para contratação temporária, as vagas da escola sobram devido à distância, dificuldades de transporte e ao salário. O outro gestor que avaliou recursos humanos como ruim, justifica: Falta de funcionários, os que fazem parte da equipe merecem 3, entretanto deram “o sangue”. (D1)

Merece destaque o fato de o vice-diretor e o professor coordenador pedagógico desta mesma escola terem avaliado na escala “bom” o item recursos humanos. É possível que tal discrepância se deva ao rol de funções do diretor da escola a quem cabe à elaboração dos horários de trabalho dos funcionários e a delegação de atividades.

Vale ressaltar que tanto os recursos materiais quanto os recursos humanos são imprescindíveis para a realização de um trabalho que permita à escola alcançar a qualidade. Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 25):

A definição da Qualidade da Educação é uma tarefa complexa porque envolve contextos, atores e situações diversificadas. As pesquisas e estudos, sobretudo qualitativos, indicam como aspectos importantes dessa definição: a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente educativo e/ou clima organizacional; o tipo e as condições de gestão; a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o projeto político-pedagógico da escola; a participação e integração da comunidade escolar; a visão de qualidade dos agentes escolares; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola, dentre outros. Todos esses aspectos impactam positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola.

Assim, não basta dotar as escolas de tempo integral de materiais pedagógicos modernos se os espaços físicos não forem suficientes e adequados ao desenvolvimento das atividades propostas para as oficinas curriculares e ao armazenamento destes materiais. Por outro lado, de nada adianta a construção ou reforma dos prédios escolares de modo a se adequarem às oficinas curriculares se não existirem professores habilitados e qualificados para desenvolverem as atividades nestas oficinas, funcionários de apoio para que a escola esteja sempre

organizada para receber os alunos e gestão experiente e motivada para administrar a escola em suas dimensões pedagógica e organizacional.

E – Financiamento

Tratando do financiamento das oficinas curriculares, cabe ressaltar a unanimidade nas falas dos gestores das escolas pesquisadas sobre a falta ou insuficiência de verbas e a inexistência de verbas específicas para a compra de materiais, conforme é demonstrado nas falas a seguir:

O repasse de verbas não foi diferente das escolas regulares e, quanto à rede de Suprimentos – REVAL³⁴, o valor é apenas R\$0,60 a mais do que da escola regular. (D1)

Não há repasse de verbas especiais para a escola de tempo integral. (D3)

Falta verba para a compra de materiais (ter mais autonomia para este fim). (PC1).

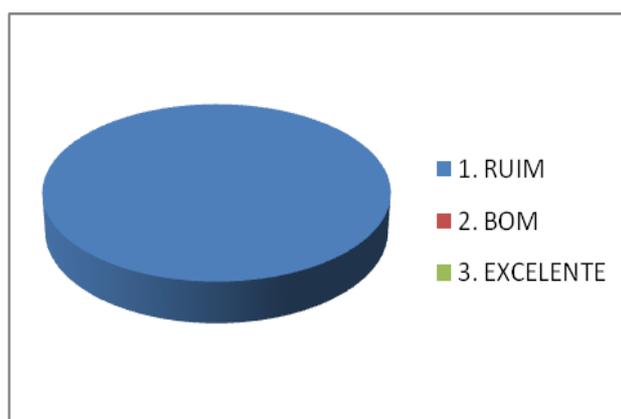


Gráfico 5. Financiamento (repasse de verbas).
Fonte: Autora (2013).

³⁴ A partir de 2012 todas as compras das escolas estaduais são efetuadas por meio eletrônico e apenas nas empresas vencedoras de licitação. Cada escola conta com um valor pré-determinado que pode utilizar para comprar bens de consumo e permanentes dentre os que a empresa dispõe.

As políticas públicas demandam investimentos sem os quais não é possível a criação e a implementação de projetos, programas e outras ações. No Brasil, o financiamento da educação básica é garantido principalmente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Com o término do prazo estabelecido em lei para validade do Fundef, o governo federal elaborou proposta de substituição da Lei nº 9.424/96. Em junho de 2007, essa proposta resultou na Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ampliando seu escopo para abranger toda a Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (SÃO PAULO, 2010, p. 26).

Desta forma, os repasses continuaram seguindo os mesmos padrões estabelecidos anteriormente aumentando, porém, o percentual dos recursos.

Coerentemente, em relação à legislação anterior, a nova lei ampliou o percentual dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento destinados ao fundo, tanto pelo aumento do percentual dos impostos e transferências que já constituíam o Fundef (de 15% para 20%) como pela inclusão de outros impostos em sua composição. O mecanismo redistributivo de recursos entre estados da Federação e entre municípios de um mesmo estado se manteve. A distribuição de recursos entre níveis e modalidades que compõem o Ensino Básico é definida anualmente com base em ponderações, que têm como referência básica o valor atribuído ao primeiro segmento do Ensino Fundamental [...]. Ao contrário do Fundef, para o qual a contribuição da União era definida a cada ano, em geral com base em disponibilidades orçamentárias, a legislação do Fundeb a define como crescente. Com isso, para São Paulo, em 2008, o valor anual por aluno no primeiro segmento do Ensino Fundamental urbano é de R\$ 2 056,18 e de R\$ 2 261,80 para as séries finais (SÃO PAULO, 2010, p. 26).

Observa-se que não há menção qualquer sobre repasses específicos para as escolas que funcionam em tempo integral, assim, o gasto anual por aluno continua o mesmo independente de este aluno permanecer na escola por dois períodos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2011 – 2020 traz como meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica”.

Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa (DOURADO *et al*, 2011,p. 37).

O PNE como política de Estado deve assegurar concepções e, nessa ótica, não deve se restringir a programas em andamento, além da necessidade de estabelecimento de meta intermediária, visando a ampliação da escola de tempo integral, com parâmetros intermediários para acompanhamento, planejamento e avaliação. Sugere, então, que a meta seja alterada para trinta por cento das escolas públicas de educação básica até 2016 e cinquenta por cento até 2020. A única referência que encontramos no PNE que sinaliza a preocupação com o financiamento das escolas de tempo integral encontra-se na estratégia 6.4 segundo a qual:

Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes 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 (DOURADO *et al.*, 2011, p. 38).

Embora as parcerias com entidades privadas possam representar uma oportunidade de participação da comunidade nas atividades escolares, vemos com desconfiança tal iniciativa por parecer-nos um estímulo ao voluntariado que, no caso da educação, mostra-se um risco posto de não haver compromisso de continuidade das atividades conforme demonstrado em diversas experiências que pudemos acompanhar na condição de supervisora de ensino ao longo de cinco anos. É, pois, necessário, investir em um modelo de escola de tempo integral planejado de acordo com a disponibilidade de verbas e repasses e que tenha condições de atender dignamente com recursos materiais e humanos sua função primeira de formar alunos/cidadãos.

[...] é necessário avançar para uma dimensão de uma sociedade educadora, onde a escola cumpre a sua tarefa em estreita conexão com outros espaços de socialização e de formação do indivíduo garantindo

condições econômicas, sociais e culturais, bem como financiamento adequado à socialização dos processos de acesso e de permanência de todos os segmentos a educação básica (de zero a 17 anos), entendida como direito social (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p. 17).

Assim, consideramos que o financiamento público é fundamental para a oferta de condições reais para a efetivação de uma educação de qualidade para todos os alunos e para a implementação de escolas públicas que atendam as suas funções de instituição formadora de cidadãos participativos.

4.2.2 Aspectos Pedagógicos

No referente ao processo de implantação e ao funcionamento das oficinas curriculares, considerando o aspecto pedagógico, os gestores foram convidados a refletir sobre a atribuição das oficinas curriculares, a formação continuada dos professores, os conteúdos e materiais didáticos, o quadro curricular, o desempenho cognitivo dos alunos e sobre a aceitação das famílias. Denominamos de aspectos pedagógicos, pois estes se referem de maneira direta aos processos de ensino e de aprendizagem influenciando a qualidade das oficinas curriculares e, conseqüentemente, do ensino oferecido.

A – Atribuição das oficinas curriculares

A atribuição das oficinas curriculares foi um dos aspectos avaliados pelos gestores sujeitos da pesquisa, e implica a formação acadêmica e profissional dos professores. A maioria (80%) dos sujeitos pesquisados considerou o processo de atribuição como sendo bom, conforme evidencia o gráfico 6:

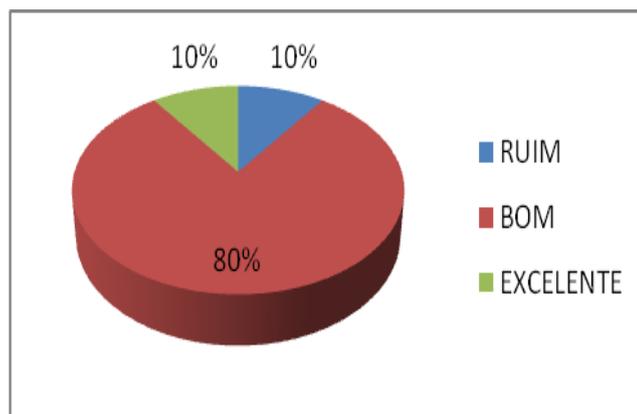


Gráfico 6. Atribuição das oficinas curriculares.
Fonte: Autora (2013).

Um dos gestores considerou a atribuição ruim e um avaliou como excelente.

A primeira atribuição realizada no início do ano de 2006 foi de acordo com a formação e o perfil dos professores. A regularização da atribuição ocorreu com a Instrução Cenp, de 8-12-2006 que previa que a equipe gestora, assistida pelo supervisor de ensino, deveria organizar, no mês de dezembro, o processo de atribuição preliminar das aulas do projeto. Os professores interessados em trabalhar no desenvolvimento das atividades das oficinas curriculares deveria realizar inscrição específica diretamente nas escolas de interesse, apresentar documentos comprobatórios de sua habilitação/qualificação, apresentar o currículo constando as experiências anteriores bem sucedidas na área de interesse, apresentar sua proposta de trabalho e passar por uma entrevista individual.

Nas falas referentes à atribuição das oficinas curriculares, na primeira parte do questionário, os gestores sinalizam para preferência pela atribuição por perfil, ou seja, seguindo o processo acima descrito e não apenas pela classificação por pontos e tempo de serviço. Os gestores das escolas de Ciclo I expressam preferência por professores de educação básica I (PEB I) por terem experiência em trabalhar com crianças da faixa etária atendida, porém, as exigências legais apontam para a necessidade de qualificação para algumas das oficinas como Atividades Esportivas e Motoras e Informática Educacional.

Ainda, a respeito da atribuição das oficinas, os gestores expuseram a questão da falta de professores com formação aderente às temáticas propostas.

Os professores inscritos, em sua maioria, não atendiam as exigências legais [...] dessa forma ficamos sem professores em muitas oficinas como informática, atividades artísticas e saúde e qualidade de vida e, para cumprir carga horária e garantir o direito dos alunos trabalhamos com eventuais de outras U.E.s e com formação diversa.) (D1)

A diretora atribui às exigências legais a falta de professores para algumas oficinas como no caso da oficina Informática Educacional para a qual “o professor deve ser habilitado com nível superior, ter domínio dos conhecimentos básicos de Informática e também do uso de tecnologias de informação e comunicação em geral” (SÃO PAULO, 2006, p. 49) além da necessidade de comprovar ter realizado alguns cursos oferecidos pelas Diretorias de Ensino.

A escassez de professores fez com que as oficinas fossem atribuídas a professores que não tinham o perfil delineado pela legislação, o que nos remete aos questionamentos apresentados por Calderón et al. (2013):

Será que paciência e boa vontade são suficientes para formar crianças e jovens? Até que ponto pode-se confiar em pessoas que não foram preparadas para atuar na escola? Qualquer cidadão está apto a atuar na escola da mesma forma como uma pessoa que estudou para isso? (CALDERÓN, 2013, p. 38).

Fica evidenciado que ao se referir à falta de professores os gestores não estão se referindo ao absenteísmo, mas à escassez destes profissionais conforme consta da fala do PC2 “As oficinas foram atribuídas a professores que não apresentavam perfil ideal, mas, sabemos que há muita escassez de professor”.

Esse dado relativo ao perfil dos professores para atuarem nas oficinas curriculares traz à tona a questão da formação de professores. Compreendendo a formação inicial como aquela obtida mediante a certificação e a continuada como a que ocorre ao longo e durante o exercício da profissão, conforme Nóvoa (1992) a

formação continuada deveria proporcionar ao professor a reflexão crítica sobre sua prática com vistas à melhoria desta e não buscar corrigir possíveis falhas ou hiatos em sua formação inicial.

Esta inadequação de docentes para desenvolver determinadas oficinas é reiterada na seguinte fala:

A princípio não encontramos dificuldades na atribuição das oficinas, porém elas foram surgindo no decorrer do ano letivo. O PEBII apresenta uma formação específica, no entanto, demonstra, em sua maioria, muita dificuldade em trabalhar com crianças menores de 10 anos. Alguns professores desistiram. Encontrarmos professores para substituí-los não foi tarefa fácil, por vários motivos. Talvez, fosse necessário rever essa atribuição, possibilitando que os PBI interessados tivessem oportunidade de desempenhar tal função. (PC3)

Cabe-nos destacar a importância não apenas da formação acadêmica do professor que atua nas oficinas curriculares das Escolas de Tempo Integral como também o seu perfil, tendo em vista a necessidade de se trabalhar de forma diferenciada em face das especificidades das atividades a serem desenvolvidas e de seu caráter prático e interdisciplinar. Se considerarmos que as oficinas integram o currículo das ETIs, a formação dos professores que as ministram constitui elemento fundamental, inclusive por se tratar de uma experiência inovadora. Para Esquinsani (2010, p.80) “novos olhares não vêm por decreto, mas por crença nas possibilidades do novo tendo em vista que o currículo é uma práxis antes que um objeto estático [...]”. Ao tratar da importância do professor para a concretização do currículo, a autora contribui para acentuar a necessidade da sua formação.

Destarte, na concretização de um currículo integral, o professor desempenha papel singular, tanto na formulação da proposta (nos seus espaços de autonomia e decisão) quanto no acompanhamento dos resultados. Ou seja, o êxito ou o fracasso de uma experiência curricular inovadora depende, em grande medida, da adesão do corpo docente (ESQUINSANI, 2010, p. 80).

As falas a seguir levantam outra questão: a maneira como os professores das oficinas curriculares as vêem.

Capacitar melhor os professores para o desenvolvimento das oficinas, pois, grande parte desses profissionais consideram oficina como aula regular. (D3)

Acredito que o desafio maior seja o próprio professor compreender o seu papel de atuante e mediador da aprendizagem e que a aula curricular é diferente da oficina. (PC3).

Percebe-se por esta fala a dificuldade encontrada pelo professor em compreender o seu papel de protagonista do processo educativo e ter noção da dimensão da importância de sua participação na seleção dos conteúdos a serem trabalhados, sobretudo nas oficinas curriculares em que esses não vêm prontos, necessitando ser selecionados dentre as inúmeras possibilidades existentes nas temáticas propostas, considerando a sua abrangência. Em vista da necessária articulação das oficinas com o currículo básico, a seleção dos conteúdos necessitaria ser feita no coletivo dos professores, tendo como referências o projeto pedagógico e os planos de ensino das disciplinas. A perspectiva interdisciplinar solicita, ainda, que haja articulação entre as oficinas, de modo que essas não componham uma colcha de retalhos, que não seja, um conjunto de conhecimentos fragmentados, mas, ao contrário que sejam parte do todo que implica a formação dos alunos/cidadãos.

B - Formação continuada dos professores

A formação continuada dos professores que atuam nas oficinas curriculares das Escolas de Tempo Integral foi também aspecto avaliado pelos gestores sujeitos desta pesquisa, conforme gráfico que segue.

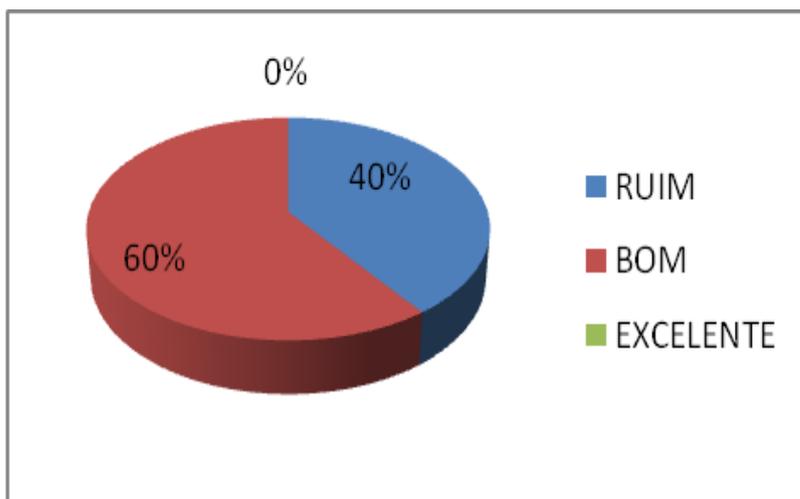


Gráfico 7. Formação continuada dos professores.
Fonte: Autora (2013).

Embora a maior parte dos gestores considere a formação continuada boa, as falas que seguem demonstram falha neste aspecto.

Poderia ser melhor se houvesse formação específica oferecida pela SEE-SP, principalmente em nível da Diretoria de Ensino. (VD3)

Não existiu por órgãos oficiais, entretanto a escola procurou fazer acontecer através do empenho da PC. (D1)

Sobre a formação continuada de professores, Gatti (2003) alerta para o fato de, ao serem pensados cursos de formação continuada de professores, normalmente visam a mudanças em cognições e práticas. Os idealizadores dos cursos “têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir” (GATTI, 2003, p. 192). A autora chama a atenção para o fato de que esses profissionais da educação são pessoas integradas a grupos sociais e que têm concepções de modo de ser e de educação que servem como filtros para os conhecimentos que lhes chegam.

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, sócio afetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas

quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos (GATTI, 2003, p. 192).

A inadequação do perfil dos docentes aos quais foram atribuídas algumas oficinas curriculares citadas pelos gestores poderia, por este entendimento, ser amenizada com programas de formação continuada voltados ao atendimento às especificidades das atividades desenvolvidas nestas oficinas, tendo o professor como protagonista do processo do seu processo de formação.

Assim, a formação inicial e continuada do professor incide sobre sua atuação profissional e, conseqüentemente, sobre todo o processo educativo uma vez que ele é o responsável pela transposição da teoria à prática das propostas pedagógicas orientadas pelas políticas públicas educacionais.

C – Conteúdos

Os gestores avaliaram os conteúdos desenvolvidos pelos professores nas oficinas curriculares e conforme gráfico abaixo 77% dos sujeitos os considera bons, o que demonstra que a seleção desses, na percepção dos gestores, tem atendido, em parte, às necessidades das escolas pesquisadas, tendo em vista que 18% consideram ruim e apenas 5 % analisam como excelente.

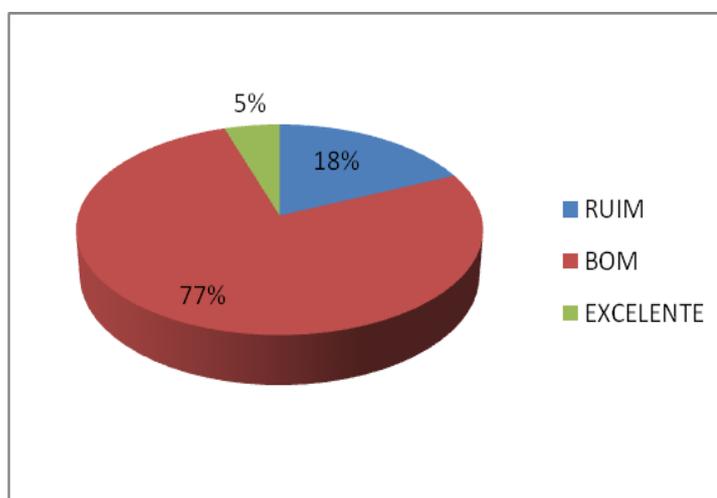


Gráfico 8. Conteúdos desenvolvidos nas oficinas curriculares.
Fonte: Autora (2013).

Segundo Menezes (2009, p. 208-9) “se o currículo é constituído de conhecimentos considerados válidos, então é preciso reconhecer: o que se inclui ou exclui relaciona-se diretamente com a exclusão ou inclusão.” Daí a importância da seleção dos conteúdos:

Os conteúdos escolhidos autenticam saberes, legitimam como desejável determinado tipo de ser humano para a respectiva sociedade. O currículo traduz intenções, e seria ingênuo não perceber sua utilização como instrumento das relações de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação e poder (MENEZES, 2009, p. 209).

A autonomia para escolher os conteúdos vem acompanhada de grande responsabilidade colocando os professores das oficinas curriculares e os gestores das ETIs em condição privilegiada para pensarem caminhos e buscarem meios de articulação entre os conteúdos. Porém, o exercício da autonomia implica diálogo, o que requer discussão no coletivo, lembrando que “O diálogo não existe num vácuo político. Não é um “espaço livre” onde se possa fazer o que quiser. O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto” (FREIRE, 1986, p. 121).

O fato de 18% dos gestores considerarem os conteúdos ruins é significativo, porém, há de se destacar que apenas 5% dos gestores pesquisados considerarem o conteúdo excelente o que indica a possibilidade de se repensar esse aspecto, na perspectiva de que seja possível desenvolver nas oficinas curriculares conteúdos que sejam significativos para os alunos, o que pode ser favorecido pela interação dos conteúdos das diversas oficinas e desses com o conteúdo do currículo básico das disciplinas regulares.

No que diz respeito à articulação das oficinas curriculares com as disciplinas regulares, 80% dos gestores avaliaram como boa, conforme indica o gráfico que segue.

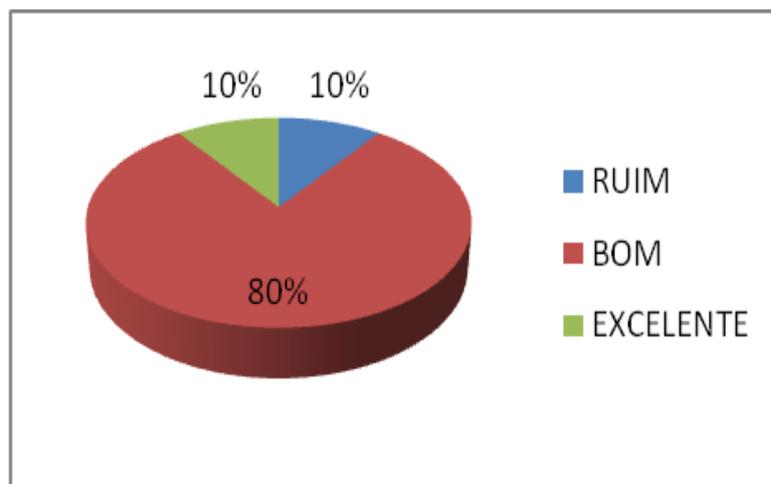


Gráfico 9. Articulação entre os conteúdos trabalhados nas oficinas e os conteúdos das aulas regulares.

Fonte: Autora (2013).

Tal articulação é prevista nas Diretrizes Gerais para implantação do Programa Escola de Tempo Integral da Secretaria da Educação.

A organização curricular dessa escola irá manter o desenvolvimento do currículo básico do ensino fundamental, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores, de modo a revesti-la de uma singularidade que estará oferecendo novas oportunidades de aprendizagem e se constituindo em uma escola com projeto pedagógico articulado e coerente com os princípios preconizados (SÃO PAULO, 2006, p. 3).

Ao considerarem esta articulação boa, os gestores que assim avaliaram sinalizam para o fato de que ocorre o previsto, ou seja, que as oficinas curriculares têm caráter complementar buscando enriquecer o currículo básico regular o que não significa que esteja ocorrendo um trabalho interdisciplinar.

[...] é possível apostar em um trabalho voltado para definições curriculares a partir de um estudo conceitual e de uma proposta interdisciplinar, a fim de romper com o fator tempo como o único responsável por um currículo inovador, em uma experiência que se pretende inovadora e qualitativa (ESQUINSANI, 2010, p. 81).

A seleção de conteúdos, por sua vez, atrela-se ao material didático disponibilizado, a ser selecionado, bem como à elaboração desse, em função dos conteúdos a serem trabalhados.

Selecionar conteúdos não implica, necessariamente, a adoção de um livro ou apostila, pelo contrário, as oficinas curriculares, por seu caráter inovador e diferenciado, demandam a construção de materiais próprios a partir de pesquisas realizadas pelos professores e pelos alunos.

Carbonell (2002), a respeito da utilização do livro, ao qual denomina “livro-texto”, acrescenta que por ser cômodo seu uso acaba se tornando ferramenta importante para os professores o que, porém, representa um perigo posto que passa a ditar as regras e determinar o que deve ser aprendido.

O livro-texto, quando utilizado como recurso único ou dominante, é o que assinala ou controla o que ensinar - conteúdos a priorizar e a memorizar -; como ensinar - exercícios e atividades -; de que modo organizar e sequenciar temporalmente o conhecimento escolar; e com quais critérios avaliar. A investigação e a prática puseram em evidência que não é o programa ou o currículo, mas o manual escolar que determina o que realmente se ensina nas classes. A influência que tem sobre os professores é enorme, particularmente entre os setores mais tradicionais, menos criativos ou que simplesmente não querem complicar sua vida e dedicar o menor tempo possível à preparação das aulas; nesse caso, apegam-se ao livro-texto como à água de maio porque lhes proporciona uma grande segurança e resolve todo tipo de dúvidas e problemas (CARBONELL, 2002, p. 77).

Emerge desta constatação de Carbonell, que se assemelha à nossa, pela experiência profissional, a importância da atribuição das oficinas curriculares a professores preparados e conscientes da importância da escolha dos conteúdos e dos materiais didáticos como implicadores para o sucesso ou o fracasso do trabalho desenvolvido nas oficinas curriculares.

D – Quadro curricular

Embora os gestores não tenham feito menção sobre o quadro curricular para o desenvolvimento das oficinas curriculares, proposto pela SEESP (ANEXOS 1 e 2), foram convidados a avaliá-lo.

Chamamos de quadro curricular, grade curricular ou matriz curricular, conforme já destacado neste trabalho, ao conjunto de disciplinas e o número de aulas a serem ministradas em uma determinada série/ano. No caso das ETIs, o

quadro curricular traz as disciplinas regulares e as oficinas curriculares conforme evidenciado nos Anexos III e IV.

Na avaliação dos gestores, em relação ao quadro curricular, houve predominância dos que o consideram bom (60%), sendo que 30% o consideram ruim e 10% consideram excelente, conforme consta no gráfico 10.

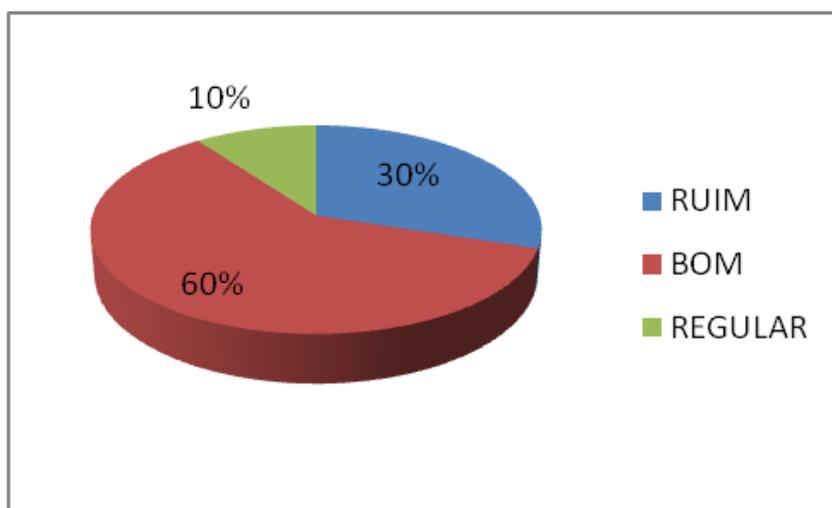


Gráfico 10. Quadro Curricular.
Fonte: Autora (2013).

Esse resultado chama a atenção, posto que o quadro curricular é o mesmo para todas as escolas, o que, em princípio, poderia sugerir uma avaliação uniforme. Por outro lado, se considerarmos as peculiaridades de cada escola, tal resultado não surpreende, pois as realidades sendo diversas, conseqüentemente, as necessidades também o são, o que pode explicar os 30% de gestores que o consideram ruim. Esses 30% poderiam, ainda, ser alvo de pesquisa, no sentido de se buscar identificar que aspectos do quadro curricular são considerados ruins, e que sugestões poderiam, eventualmente, emergir desse grupo.

O fato de o quadro curricular para as ETIs ter vindo pronto, restando poucas opções de alteração a serem efetuadas pela equipe gestora da escola, pode ter ocasionado esta avaliação por parte dos sujeitos visto que nem sempre as oficinas propostas (ou impostas) atendem às necessidades da escola e da comunidade por ela atendida. Embora a Instrução CENP, de 8 -12 -2006 ressalte a

necessidade de preservar a identidade pedagógica da escola, nem sempre isso ocorre devido às limitações oferecidas pelo rol de oficinas trazidos pelo Programa.

[...] preservar a identidade pedagógica da escola, definindo-se em uma proposta elaborada pela equipe, que, expressando as prioridades decorrentes das expectativas e necessidades diagnosticadas ao longo de 2006, se viabilizará por uma matriz curricular própria, única, singular e intransferível (SÃO PAULO, 2006, p. 1).

Carbonell (2002, p. 97) trata da importância da escolha e da organização de um currículo como determinantes no êxito ou no fracasso escolar.

A democracia implica poder tomar decisões em relação à seleção e organização dos conteúdos do currículo; aos modos de ensinar e aprender; aos materiais curriculares; e aos critérios de avaliação. Nessas decisões estão implícitas ou explícitas questões ideológicas relativas ao caráter científico e laico do conhecimento; à diversidade cultural e à adaptação do currículo ao contexto sociocultural; ou ao tratamento das desigualdades educativas e ao êxito e fracasso escolar.

Ao se propor inovação introduzindo um modelo de escola em tempo integral com oficinas curriculares de conteúdo teoricamente opcional, a Secretaria da Educação mostrou-se democrática apenas nos textos legais e instrucionais uma vez que na prática impôs um currículo que não leva em conta as especificidades de cada escola e de seus arredores.

F – Desempenho cognitivo dos alunos

Os gestores foram instados a refletir sobre o desempenho cognitivo dos alunos nas oficinas curriculares, sendo que 90% considera que foi bom, conforme o gráfico 11.

Denominamos desempenho cognitivo, embora não tenhamos estabelecido critérios para avaliação, aos conhecimentos adquiridos pelos alunos passíveis de verificação mediante provas, testes e observação no cotidiano escolar.

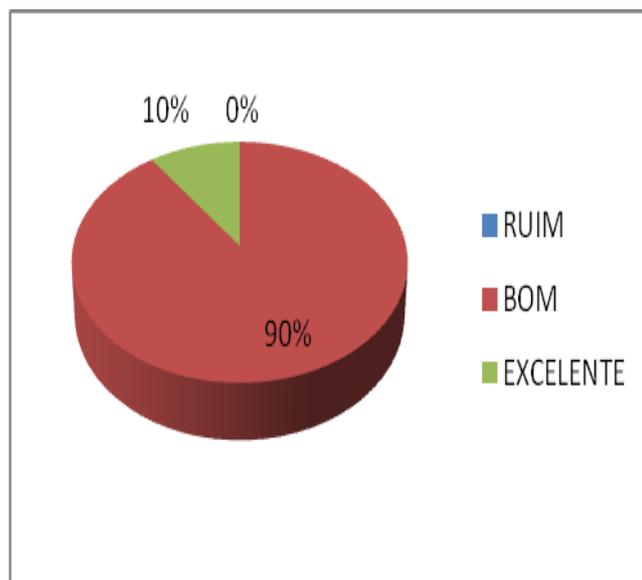


Gráfico 11. Desempenho Cognitivo dos Alunos.
Fonte: Autora (2013).

Chama a atenção o fato de 10% dos gestores terem considerado o desempenho cognitivo dos alunos excelente, escala até o momento pouco utilizada para avaliar os demais itens que compõem os aspectos pedagógicos. Não houve avaliação na escala “ruim”, o que demonstra coerência se considerarmos o conteúdo das oficinas curriculares, os materiais didáticos e o quadro curricular avaliados, predominantemente, como bons. Ainda que nessa questão não tenha sido investigado o critério de desempenho cognitivo dos alunos, o fato de haver predominância de bom desempenho, a despeito das dificuldades antes mencionadas pelos sujeitos relativas ao desenvolvimento das oficinas, indica que estas contribuem para os processos de ensino e aprendizagem. Destaca-se, contudo, observação feita por VD3 que, ao considerar o desempenho cognitivo dos alunos como bom, acrescentou “Poderia ser melhor se houvesse compromisso da família.” (VD3), o que denota a importância do compromisso familiar nos processos de ensino e aprendizagem.

A integração entre família e escola tem sido tema frequente de discussões no meio acadêmico dado o reconhecimento de sua importância para o desempenho escolar de crianças e jovens, ainda que seja complexa a definição das funções de cada uma dessas instituições, considerando que se articulam em prol de

um mesmo objetivo que é a aprendizagem dos alunos e formação de cidadãos participativos.

O que ocorre é que se torna difícil caracterizar os papéis dessas instituições. As funções da família e da escola encontram-se muito difusas numa sociedade tão complexa como a atual. Há uma confusão de papéis, sendo que tanto os pais quanto os professores sentem dificuldades em definir suas funções (VALADÃO e SANTOS, 1997, p. 47).

A fala de VD3 ao se referir à família, constitui reclamação recorrente nas escolas, no que tange à falta de interesse pelas atividades escolares.

É impossível colocar à parte escola, família e sociedade, pois, se o indivíduo é aluno, filho e cidadão, ao mesmo tempo, a tarefa de ensinar não compete apenas à escola, porque o aluno aprende também através da família, dos amigos, das pessoas que ele considera significativas, dos meios de comunicação, do cotidiano. Sendo assim, é preciso que professores, família e comunidade tenham claro que a escola precisa contar com o envolvimento de todos. É necessário que família e escola se encarem responsabilmente como parceiras de caminhada, pois, ambas são responsáveis pelo que produz, podendo reforçar ou contrariar a influência uma da outra. Família e escola precisam criar, através da educação, uma força para superar as suas dificuldades, construindo uma identidade própria e coletiva, atuando juntas como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando (DE SOUSA e JOSÉ FILHO, 2007, p. 1).

Assim, considerando a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem, a função da escola como instituição de ensino e da família como a primeira instituição a qual a criança pertence e onde se estabelecem as primeiras relações de convívio social e contato com o outro, é imprescindível o estabelecimento de parceria entre ambas para promover a aprendizagem.

Em relação à presença dos pais no interior das escolas, seja por meio da participação em instâncias regulares (consultivas ou deliberativas), seja em outras atividades promovidas com finalidades diversas, as pesquisas têm ressaltado a importância dessa participação (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 20).

Desta forma, buscar maneiras de promover a participação das famílias nas atividades da escola acompanhando de perto a aprendizagem dos filhos parece-nos tarefa árdua, porém, extremamente necessária para que sejam atingidos os objetivos das ETI em prol das aprendizagens dos alunos.

G – Aceitação das famílias

No que tange à aceitação das famílias dos alunos as respostas demonstram que há pais que aceitaram a extensão do tempo de permanência de seus filhos na escola e outros ofereceram resistência.

Foi muito positiva, uma vez que sempre confiaram no trabalho da escola, que é cuidada e valorizada pela comunidade. (D1)

Houve plena aceitação das famílias e dos alunos. (VD1)

Há resistências, pois há responsáveis que preferem ter os filhos na rua ou em casa sem nenhuma atividade do que na escola integral. Há responsáveis que não apreciam o horário de entrada, acham que é muito cedo. (na verdade, investigando a fundo, percebe-se que são pessoas que não trabalham e por isso não querem levantar cedo para enviar seus filhos à escola (comodismo)). (D3)

Para os pais que trabalham é uma alternativa, pois os filhos ficam grande parte do dia na escola. Agora, tínhamos muitos pais que assinavam a dispensa dos filhos nas oficinas em atendimento a algumas mães que se colocaram contra, dizendo que a escola não tinha recursos e espaços disponíveis para atender os alunos em período integral. (D4)

Ressaltamos que D1 e VD1 são gestores em uma mesma escola que atende alunos de Ciclo I com idade entre 7 e 10 anos. D3 é gestor em uma escola também de Ciclo I e sua fala opõe-se às falas de D1 e VD1 o que pode ser explicado pelas especificidades locais: localização das escolas, nível socioeconômico dos pais

e pelas próprias características da escola e o atendimento por ela proporcionado. A fala de D4 traz novamente a questão da falta de espaços disponíveis para o atendimento dos alunos em período integral, agora atribuindo às mães esta constatação.

É interessante frisar que tanto D3 quanto D4 tratam, em suas falas, sobre a resistência dos pais à escola de tempo integral, porém, apontam motivos diferentes para tal atitude. Enquanto D3 aponta o desinteresse dos pais em acordar cedo para levar seus filhos à escola, D4 traz à tona a questão da precarização de estrutura para as oficinas curriculares como motivo de muitos pais solicitarem à direção da escola a dispensa dos alunos das oficinas curriculares oferecidas no contra turno.

Segundo, Calderón et al. (2013, p. 78):

A escola pública é testemunha de um histórico de precarização de sua infraestrutura e carência de recursos humanos decorrentes da explosão das matrículas a partir de políticas implementadas, nas últimas décadas, voltadas à sua universalização, às quais não foram acompanhadas pelos investimentos necessários.

Embora as funções da escola estejam confusas e ela esteja assumindo responsabilidades que antes cabiam à família, conforme apresentado no item anterior, a atuação conjunta escola-família em prol do aluno é o que se espera.

A escola por sua maior aproximação às famílias constitui-se em instituição social importante na busca de mecanismos que favoreça um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõe a essa sociedade. (PARO, 1998, p. 30).

Caberia, desta forma, à escola, conforme afirmado anteriormente, criar mecanismos para atrair as famílias incentivando-as a participar ativamente das atividades promovidas, buscando mostrar o Programa Escola de Tempo Integral e inteirá-las das atividades desenvolvidas nas oficinas curriculares para que, de posse destas informações, possam colaborar para a melhoria da qualidade da escola e não apenas criticar.

Uma tese interessante que seria preciso desenvolver a partir das contribuições das diversas práticas democráticas, e que nos lembra, de algum modo, que a escola pública não é do Estado, nem dos professores, nem dos pais, mas da comunidade. E que esta tem o direito de participar na

escola e de intervir no controle do serviço público do ensino (CARBONELL, 2002, p. 98).

Existem diversos canais de participação das famílias dos alunos nas atividades da escola como os colegiados escolares, porém, é necessário que haja interesse de ambas as partes, escola e famílias considerando que o desempenho cognitivo dos alunos reflete em sua vida fora da escola e incide no seu futuro.

4.2.3 Objetivos Gerais das Oficinas Curriculares

Na terceira parte do questionário foram listados os objetivos gerais das oficinas curriculares solicitando-se aos gestores que avaliassem se, no funcionamento cotidiano das ETIs, estes não estão sendo atendidos (1), se estão sendo atendidos parcialmente (2) ou se estão sendo plenamente atendidos (3).

Os objetivos gerais das oficinas curriculares das ETIs avaliados pelos gestores foram:

1. Educar e cuidar da construção da imagem positiva do aluno.
2. Atender às diferentes necessidades de aprendizagem.
3. Promover o sentimento de pertinência e compromisso com a escola e a comunidade.
4. Promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de auto-respeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo.

Os gráficos apresentados a seguir representam os percentuais das respostas dos sujeitos pesquisados, relativos a cada objetivo, respectivamente, acompanhados de um gráfico síntese, seguindo-se com as análises.



Gráfico 12. Primeiro Objetivo Geral das Oficinas Curriculares.
Fonte: Autora (2013).

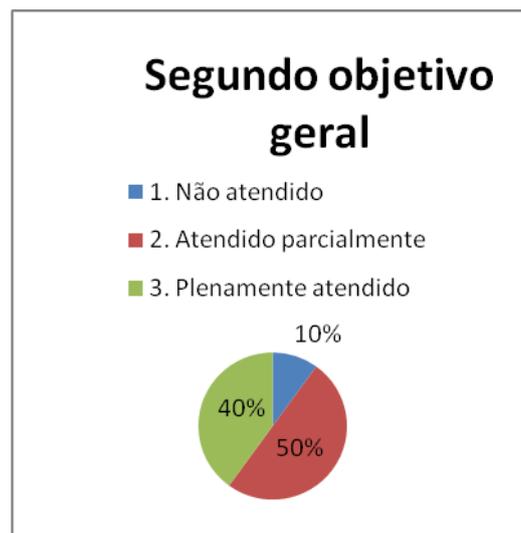


Gráfico 13. Segundo Objetivo Geral das Oficinas Curriculares.
Fonte: Autora (2013).

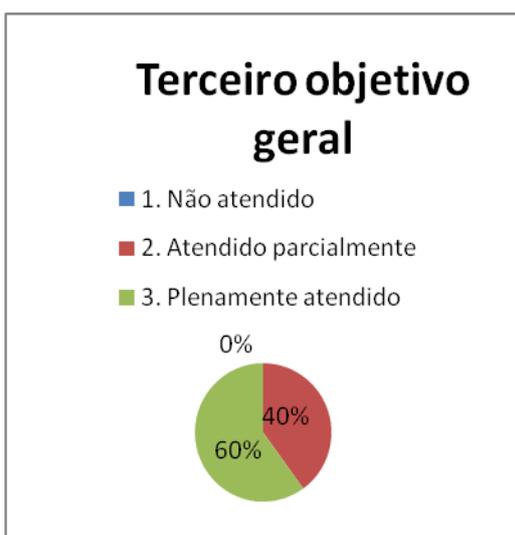


Gráfico 14. Terceiro Objetivo Geral das Oficinas Curriculares.
Fonte: Autora (2013).

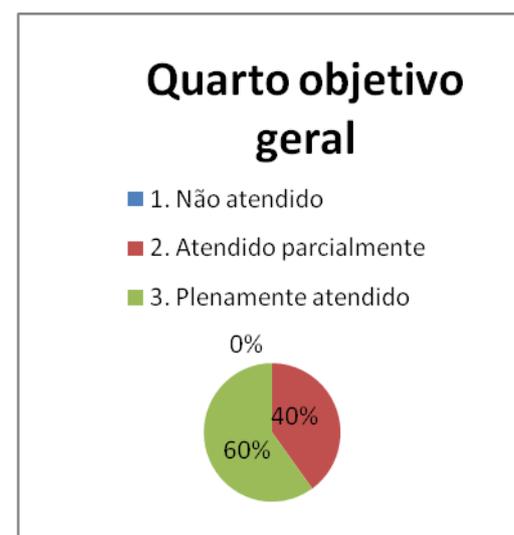


Gráfico 15. Quarto Objetivo Geral das Oficinas Curriculares.
Fonte: Autora (2013).

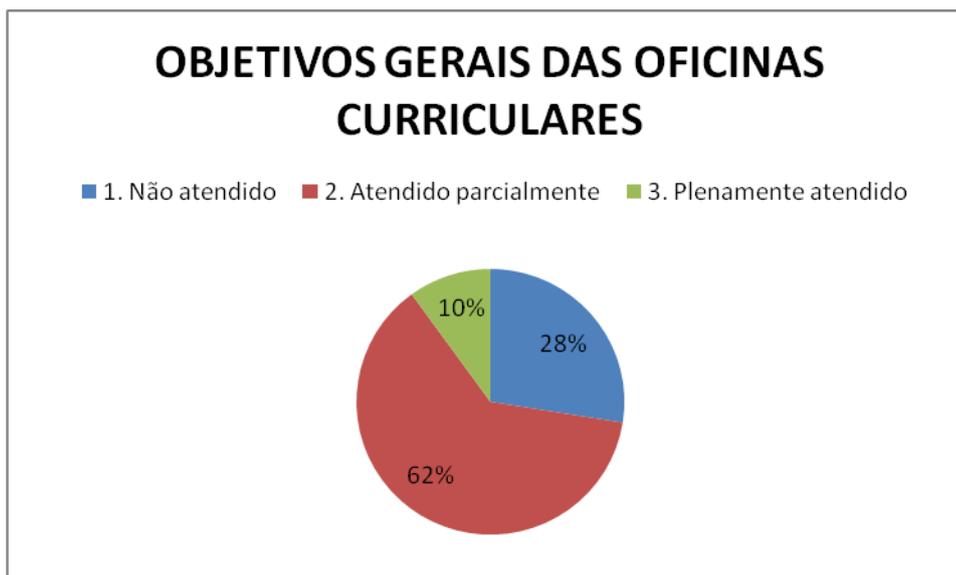


Gráfico 16. Objetivos Gerais das Oficinas Curriculares.
Fonte: Autora (2013).

Analisamos o gráfico síntese que reúne os 4 objetivos gerais apresentados seguido de análise de cada objetivo geral. Constatamos que a maioria dos gestores pesquisados (62%) considera que os objetivos gerais das oficinas curriculares estão sendo atendidos parcialmente enquanto 28% avaliam que estes objetivos não estão sendo atendidos. Um total de 10% dos sujeitos pesquisados avalia que os objetivos gerais das oficinas curriculares estão sendo plenamente atingidos. Somando-se os dois índices, quais sejam parcialmente e plenamente atendidos, obtemos 72% o que evidencia a totalidade de percepções positiva acerca dos objetivos gerais das oficinas curriculares. Assim, é possível afirmar que, na percepções dos gestores pesquisados, os objetivos gerais das oficinas curriculares estão sendo atingidos.

Estes resultados permitem-nos diversas análises dependendo dos aspectos aos quais nos ativermos. Se considerarmos as respostas anteriores nas outras partes que compuseram o questionário, precisamos levantar alguns questionamentos, pois fica evidenciada a incoerência entre as respostas.

Na primeira parte do questionário, quando os gestores refletiram e escreveram livremente sobre cada um dos aspectos dos processos de implantação e de realização das oficinas curriculares, concluímos que o grande problema apontado foi a carência, insuficiência ou inadequação da estrutura física da escola

em face da nova demanda trazida pelo Programa Escola de Tempo Integral. Outro aspecto também bastante comentado nesta etapa do questionário foi a falta de formação, inicial e continuada, e o perfil dos professores a quem as oficinas curriculares foram atribuídas. Parece-nos estranho que, apesar de tantos dificultadores os objetivos das oficinas curriculares estejam sendo atingido mesmo que para alguns parcialmente. Tal estranheza, contudo, é amenizada se considerarmos os percentuais das respostas dos sujeitos nas questões referentes à estrutura física da escola e à atribuição, perfil e formação continuada dos professores onde, embora tenham apresentado críticas nas questões abertas do questionário, apresentaram avaliação positiva na parte objetiva, levando-nos a acreditar que, segundo a percepção dos gestores pesquisados os ganhos sobressaem às dificuldades.

Conforme já exposto, embora haja sérios problemas nas escolas, criou-se o hábito de buscar dentro das possibilidades da própria escola e de sua comunidade, opções para a superação das dificuldades, por meio de medidas paliativas, muitas vezes sem que a situação chegue ao conhecimento das autoridades responsáveis. Isto se deve a diversos fatores, dentre os quais destaca-se o excesso de burocracia e a demora dos órgãos públicos em atender às diversas demandas. Não tendo conhecimento da existência dos problemas, os órgãos centrais, sobretudo os da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, implementam programas e projetos e os impõem à rede. Os gestores, por sua vez, lançam mão de diversos recursos próprios, materiais e humanos dentre outros, para que o projeto ou o programa seja plenamente executado sem informar os problemas. Criou-se, como é possível concluir, um ciclo vicioso que acabou se tornando oficial, pois algumas leis, decretos e resoluções já trazem dispositivos apontando para improvisos e adaptações nem sempre adequados e eficientes como no caso das oficinas curriculares, exemplificando com a Instrução CENP, de 8-12-2006 que diz:

[...] buscar alternativas que maximizem o uso das dependências existentes na unidade escolar – sala de informática, quadra coberta, etc, - organizando as Oficinas por classes/turmas de alunos, programando o desenvolvimento das atividades em horários diversificados, etc (SÃO PAULO, 2006, p. 2).

Analisando particularmente cada um dos objetivos gerais das oficinas curriculares, quanto ao primeiro objetivo que implica a construção de uma imagem positiva do aluno elevando a autoestima, verificamos que 80% dos sujeitos acredita estar sendo plenamente atendido o que significa que estes gestores crêem que os as oficinas curriculares de modo geral estão contribuindo para a educação e a construção da imagem positiva dos alunos. Este objetivo diz respeito ao sentimento de pertencimento do aluno ao seu próprio grupo social e ao mundo da escola a partir do respeito pela cultura do grupo social em que está inserido, à valorização de suas opiniões e ao protagonismo juvenil estimulado nas atividades das oficinas curriculares.

Embora as diretrizes para a implantação das oficinas curriculares não trate diretamente da qualidade da educação, é necessário considerar que a dimensão socioeconômica e cultural exerce influência sobre o desempenho dos alunos na escola e é determinante em questões como a frequência, a evasão e o sucesso/fracasso dos alunos, o que afeta a autoestima destes.

Uma compreensão mais aprofundada da ideia de uma escola de qualidade não pode perder de vista o nível do espaço social, ou melhor, a *dimensão socioeconômica e cultural*, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (em conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais refletidos na escola, tais como: fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos, etc (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 14).

No referente ao segundo objetivo geral das oficinas curriculares, que diz respeito às diferentes necessidades dos alunos sem especificar quais são elas, 50% dos sujeitos acredita estar sendo atendido parcialmente e 40% que está sendo plenamente atendido levando-nos a avaliar que apesar de todas as dificuldades já citadas nas questões anteriormente analisadas, os gestores acreditam que as oficinas curriculares estão atendendo às diferentes necessidades de aprendizagem. Interessante destacar que apenas um dos gestores atribuiu nota 1 a este objetivo, ou seja, acredita que as oficinas curriculares não estão atendendo às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Tal avaliação pode traduzir o descontentamento deste gestor, no caso, um diretor, com alguns dos aspectos das oficinas curriculares anteriormente citados. Por se tratar de uma escola distante da

cidade, desde a implantação do Programa foi difícil atribuir algumas oficinas por falta de professores qualificados interessados; as oficinas curriculares de Informática Educacional e Língua Estrangeira Moderna – Espanhol ficaram anos sem aulas por falta de professores, segundo o gestor pesquisado.

A diretora desta escola faz menção, também, ao trabalho dos professores que não souberam, segundo ela, planejar atividades diferenciadas para as oficinas curriculares transformando-as em aulas normais. Nas palavras da própria diretora percebemos o descontentamento:

Os professores que atuaram nas oficinas mantinham o mesmo trabalho das aulas regulares, a cobrança era a mesma, não se atentando para atender as necessidades dos alunos ou seus interesses. A falta de preparo ou até mesmo a motivação causou grande estresse para a equipe gestora. (D4)

A fala desta gestora pesquisada revela a preocupação com a maneira como os professores vêem o Programa Escola de Tempo Integral cuja efetivação se dá a partir das oficinas curriculares no contra-turno das aulas das disciplinas regulares e reflete a falta de compromisso e envolvimento deles com o Programa o que afeta a qualidade do ensino oferecido.

[...] as escolas eficazes ou escolas de boa qualidade possuem um quadro de profissionais qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Nesses estudos há uma relação direta entre a adequada e boa formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos; ou seja, a qualificação docente é vista como uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, na garantia de uma educação de qualidade (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 22).

Além da questão do despreparo dos professores para atuar nas oficinas curriculares, a diretora ainda acrescenta a falta de apoio e acompanhamento por parte dos órgãos da Secretaria da Educação.

Faltou apoio da diretoria de ensino quanto às orientações e acompanhamento das oficinas, até mesmo em relação à cobrança de resultados. (D4)

A mesma diretora foi a única a atribuir nota 1 ao terceiro objetivo geral das oficinas curriculares que diz respeito à sensação de pertencimento e compromisso do aluno com a escola e com a comunidade sendo que 50% dos demais avaliaram como plenamente atendido e 40% acreditam que este objetivo esteja sendo atendido.

Neste caso é importante analisarmos as falas desta gestora pesquisada cuja escola, apesar de pequena, localiza-se em área rural, longe do centro urbano e enfrenta graves problemas com o tráfico de drogas, sobretudo o *crack* trazido pelos trabalhadores da lavoura da cana-de-açúcar, cujas plantações circundam o bairro onde a escola se localiza. Não podemos, no entanto, generalizar, pois algumas falas traduzem angústias e aflições pontuais não refletindo as avaliações de todos. Por outro lado, porém, estas questões não podem ser ignoradas, pois, embora sejam específicas desta unidade escolar, podem existir em outras escolas do estado de São Paulo e acabam por impactar sobre a qualidade de toda a educação paulista.

Quanto ao quarto objetivo geral avaliado, referente à construção de uma educação para a paz e o respeito, 60% dos sujeitos avalia como plenamente atendido e 40% como atendido o que nos leva a acreditar que os gestores, em sua maioria, vêem as oficinas curriculares como capazes de promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de auto-respeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo.

Sabemos que quando o aluno se sente acolhido e valorizado no ambiente escolar tende a gostar de estar na escola, respeita e colabora para que a escola continue sendo o lugar seguro e agradável evitando, assim, qualquer ato que possa excluí-lo deste ambiente que valoriza.

A satisfação e o engajamento ativo do aluno no processo de aprendizagem é fator de fundamental importância na permanência e no desempenho escolar. Isso, no entanto, começa no processo de escolha da escola. Essa escolha tem a ver com a visão que os pais, alunos e a comunidade em geral têm da escola. Há que se desejar estudar naquela escola em particular, tendo em vista, na maioria das vezes, as boas condições na oferta de ensino, a garantia de aprendizagem e a crença numa vida escolar acadêmica e profissional de sucesso (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 23).

As oficinas curriculares oferecem oportunidade para a realização de trabalho voltado ao desenvolvimento e à promoção da cultura da paz, o respeito mútuo, auto-respeito, solidariedade, justiça e diálogo uma vez que, de acordo com os documentos oficiais da Secretaria da Educação, trabalha com “uma interiorização de valores que se constrói nas relações humanas, nas práticas cotidianas e, sobretudo, na reflexão/crítica sobre elas” (SÃO PAULO, 2006, p. 10).

4.2.4 Objetivos Específicos das Oficinas Curriculares

A seguir, os gestores sujeitos da pesquisa foram instados a refletir sobre alguns dos objetivos específicos das diversas oficinas curriculares avaliando-os com os mesmos critérios da questão anterior quais sejam: não está sendo atingido (1), atingido (2) e plenamente atingido (3). Para efeito de análise de cada oficina, buscou-se partir, de um gráfico que sintetiza os respectivos objetivos, seguindo dos gráficos correspondentes a cada objetivo.

A- Hora da Leitura

O gráfico síntese demonstra que para 47% dos gestores que responderam essa questão, os objetivos da oficina da Hora da Leitura são parcialmente atendidos, sendo que para 37% são plenamente atendidos e apenas 13% considera que não são atendidos.

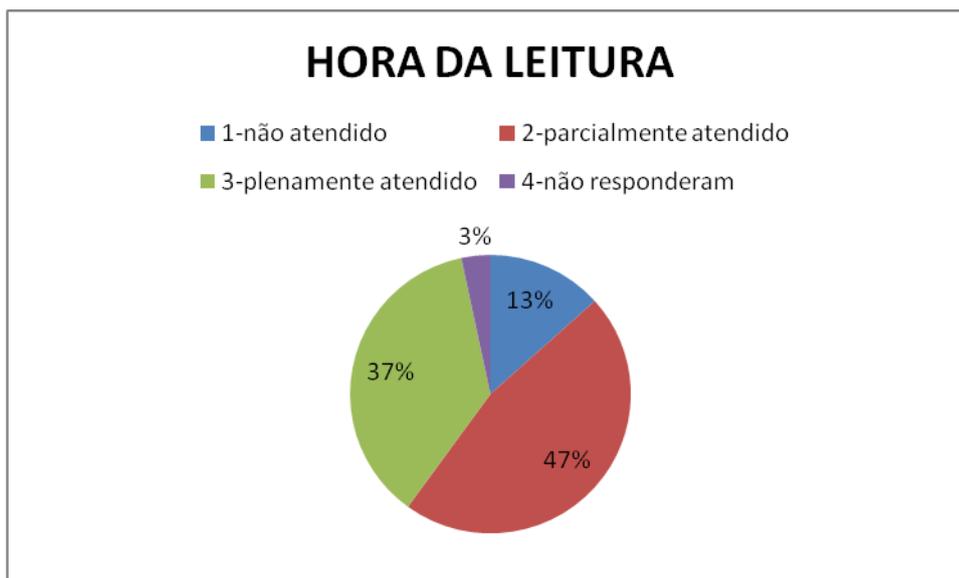


Gráfico 17. Hora da Leitura.
Fonte: Autora (2013).

O primeiro objetivo específico avaliado desta oficina curricular foi desenvolver atitudes e procedimentos que os leitores assíduos adquirem a partir da prática, considerado como atingido por 40% dos sujeitos, plenamente atingido por 40% e apenas 20% dos gestores consideraram que este objetivo não está sendo atingido. Dois dos gestores justificam esta avaliação:

Infelizmente o professor não atendia ao perfil solicitado mas era somente a que tínhamos. (PC 3)

Precisaríamos contar com uma sala de leitura, ter um ambiente que contagiasse essa prática. (VD 3)

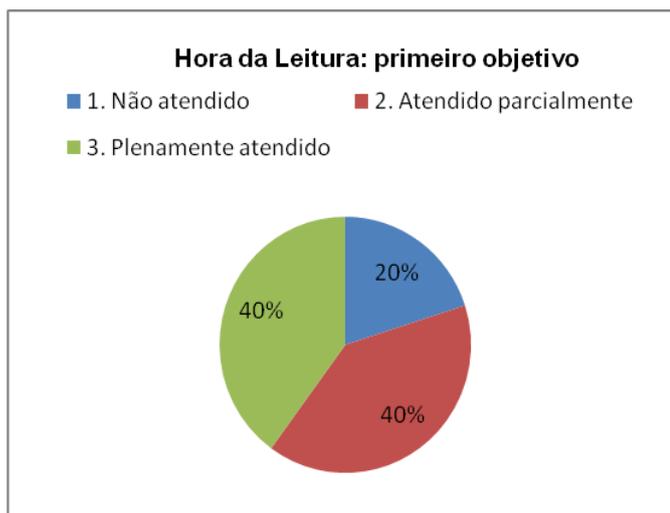


Gráfico 18. Hora da Leitura: primeiro objetivo.
Fonte: Autora (2013).

Novamente as falas nos remetem às considerações anteriores sobre a formação acadêmica e o perfil do profissional para atuar nas oficinas curriculares e a carência de profissionais que atendam a essas exigências. Embora consideremos essencial a formação e o perfil profissionais para que se proporcione ensino de qualidade, sabemos que a estrutura do Programa Escola de Tempo Integral não oferece atrativos para estes professores que, muitas vezes optam por aulas regulares pela facilidade de condução e oferta de materiais prontos. Não há, ainda, mecanismos de valorização salarial do professor que atua nas oficinas curriculares e nem mesmo oportunidade diferenciada de ascensão na carreira por atuar neste Programa.

Ao analisarem escolas consideradas de qualidade, Dourado, Oliveira e Santos tecem considerações sobre a satisfação do professor em trabalhar por sentir-se valorizado, o que nem sempre depende da questão salarial.

Associados às questões anteriores, verifica-se também que fatores como motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho são elementos fundamentais para a produção de uma educação de qualidade. Ao sentir-se valorizado e incentivado pelo grupo, o profissional pode realizar com maior satisfação e qualidade suas atividades na escola (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 23).

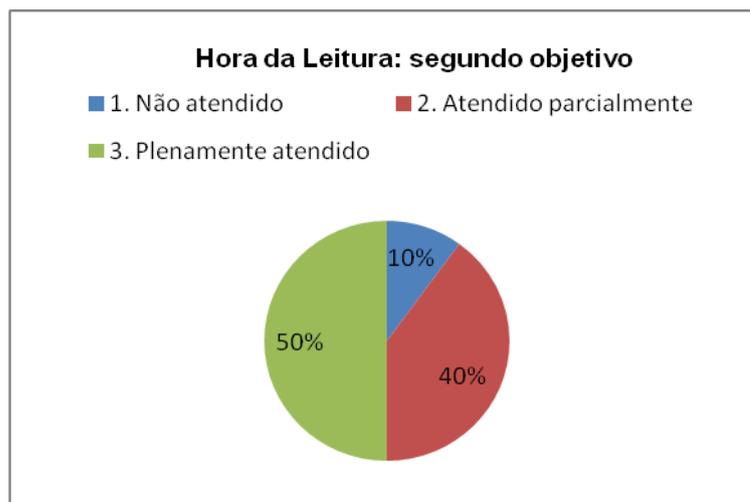


Gráfico 19. Hora da Leitura: segundo objetivo.
Fonte: Autora (2013).

O segundo objetivo específico avaliado desta oficina curricular foi propiciar intenso e sistematizado contato dos alunos com diferentes gêneros textuais que foi considerado atingido por 50% dos sujeitos e plenamente atingido por 40%.

Apenas um gestor considerou que este objetivo não está sendo atingido, a mesma diretora que havia apontado anteriormente a falta de preparo dos professores para atuarem nas oficinas curriculares transformando-as em aulas regulares e que a este respeito acrescenta:

A oficina de hora da leitura não funcionou porque a professora era a mesma das aulas regulares e à tarde discutia com os alunos e não preparava aulas diferenciadas, só levava livros infantis para os alunos, nunca se preparou, nem teve interesse em seguir as orientações da coordenação ou direção. (D4)

Embora possa parecer fato isolado ou insatisfação exclusiva desta gestora, outro gestor, mesmo tendo avaliado este objetivo como atingido, demonstra descontentamento em sua fala:

Ocorreram muitas dificuldades do docente em trabalhar os diferentes gêneros textuais alegando não ter material. Porém foi fornecido apoio ao mesmo que não obteve mudança de postura. (PC3)

O trabalho com gêneros textuais não é exclusivamente objetivo das oficinas curriculares, consta do currículo básico para todas as escolas da rede pública do estado de São Paulo.

As escolas recebem anualmente livros paradidáticos de diversos gêneros para formar o acervo da sala de leitura, muitos vêm em número suficiente para uma turma de alunos; cabe ao professor selecionar os que podem ser utilizados de acordo com seu planejamento. As escolas recebem também jornais e revistas para uso com os alunos além de ser possível trabalhar com buscas na internet e outros meios para obter acesso aos textos necessários ao trabalho na oficina curricular Hora da Leitura. Desta forma, não é possível acreditar que os professores não trabalhem de forma adequada por falta de material conforme a fala do gestor mas, talvez, por falta de orientação sobre como conduzir as atividades da oficina curricular com os materiais de que dispõe. Não justificamos os improvisos sugeridos pela Secretaria da Educação quando da implantação do Programa Escola de Tempo Integral nem queremos nos posicionar de um ou de outro lado, porém, é preciso reconhecer as possibilidades e considerar as falas anteriores de alguns dos gestores sujeitos desta pesquisa sobre a importância do perfil do professor a quem são atribuídas as oficinas curriculares.

Outro fator importante nesta análise do perfil do professor refere-se à jornada de trabalho, na maioria dos casos dupla e até tripla. Selecionar materiais para trabalhar nas oficinas demanda tempo que, para grande número de professores que nelas trabalha é escasso devido ao excesso de trabalho. Essa idéia reforma a anterior que tratava da falta de incentivo para atrair bons professores para as oficinas curriculares. A dedicação exclusiva seria uma das soluções viáveis que contribuiria sobremaneira para a melhoria da qualidade das oficinas curriculares.

Outro elemento importante nas escolas com resultados escolares considerados positivos em termos de aprendizagem dos alunos é a dedicação dos professores a somente uma escola, uma vez que esse fator permite que os docentes dediquem-se mais plenamente às necessidades da escola, dos alunos e da comunidade escolar (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 23).

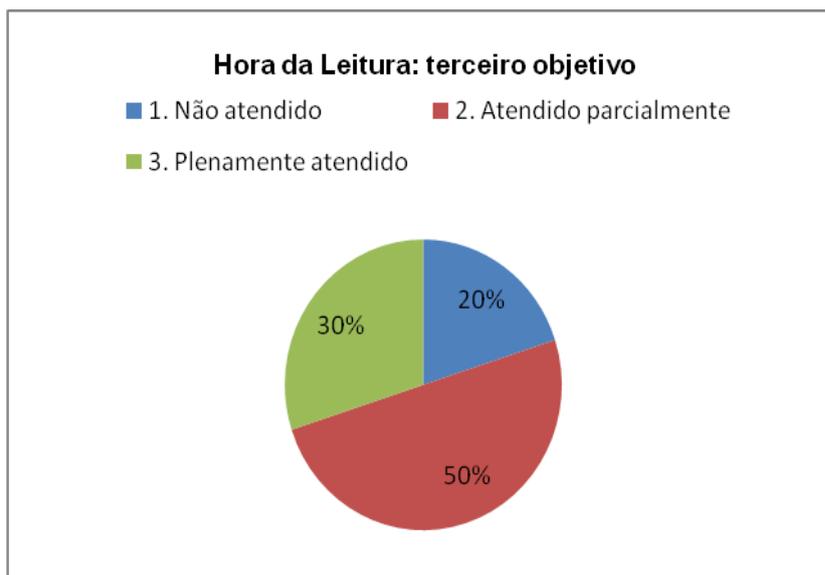


Gráfico 20. Hora da Leitura: terceiro objetivo.
Fonte: Autora (2013).

O objetivo otimizar a utilização do acervo existente na escola vem ao encontro das considerações até aqui tecidas, tendo sido avaliado por 50% dos sujeitos como atendido parcialmente, por 30% dos gestores pesquisados como plenamente atendido e 20% acredita que este objetivo não está sendo atingido. Parece-nos incoerente este resultado posto que, pelas falas recentemente abordadas dos gestores, os professores alegam não possuir material para trabalhar. Somando-se os que avaliam o objetivo em questão plenamente atingido e os que avaliam como atingido, obtemos 70% dos sujeitos o que denota satisfação quanto ao uso do acervo existente na escola.

Importante acrescentar que embora haja duas escolas que atendem alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental e duas do Ciclo II, as respostas não divergem devido ao nível de ensino. Ainda é interessante lembrar que as escolas apresentam diferentes localizações abrangendo zona rural, área periférica de moradias populares e áreas mais centrais da cidade e mesmo assim não há diferenças nas avaliações dos gestores devido a estes fatores.

B – Experiências Matemáticas

O gráfico síntese demonstra que para 83% dos gestores que responderam essa questão, os objetivos da oficina da Hora da Leitura são parcialmente atendidos, sendo que para 11% são plenamente atendidos e nenhum dos sujeitos considera que não são atendidos.



Gráfico 21. Experiências Matemáticas.
Fonte: Autora (2013).

Destacamos nesta oficina curricular dois objetivos específicos que consideramos abranger a sua totalidade e complexidade.

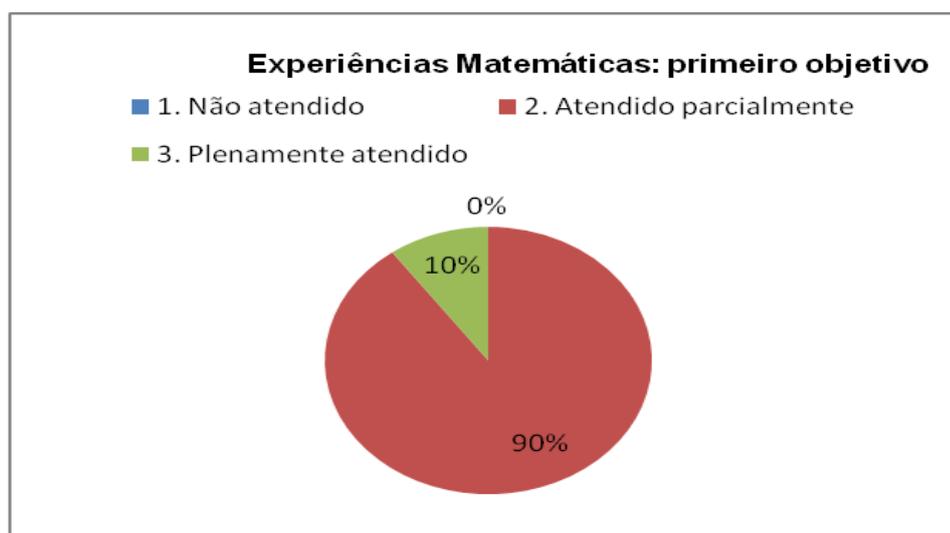


Gráfico 22. Experiências Matemáticas: primeiro objetivo.
Fonte: Autora (2013).

O primeiro objetivo analisado pelos gestores foi rever e/ou aprofundar conceitos e procedimentos matemáticos já estudados, por meio de metodologias diferenciadas e inovadoras que foi avaliado como atingido por 90% dos sujeitos o que nos leva a acreditar que estes estão satisfeitos com a forma como esta oficina curricular está sendo conduzida.



Gráfico 23. Experiências Matemáticas: segundo objetivo.
Fonte: Autora (2013).

O segundo objetivo específico destacado foi referente a identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta (do aluno) que está sendo atendido parcialmente de acordo com 80% dos sujeitos. Um dos sujeitos não respondeu a esta questão. Se somarmos a porcentagem dos gestores que acreditam que este objetivo específico da oficina curricular Experiências Matemáticas está sendo parcialmente atendido (80%) aos que avaliaram que está sendo plenamente atendido (10%), obtemos quase que a totalidade de avaliações positivas.

Ao analisarmos a avaliação desta oficina curricular, percebemos que não há considerações nem reclamações dos gestores, com exceção da fala segundo a qual “falta habilidade de professores para atuarem nas oficinas.” (VD3), o que no leva a acreditar que esta oficina curricular tem sido bem desenvolvida.

Considerando que nesta oficina curricular devam ser retomados conceitos e procedimentos matemáticos já trabalhados, inclusive em séries anteriores, mediante utilização de metodologia diferenciada e prática, parece-nos conflitante

que o as avaliações dos gestores pesquisados seja positiva diante de todas as dificuldades apontadas por eles em questões anteriores, ao que se refere à formação dos professores. Considerando o professor agente promotor das mudanças na educação e executor da proposta pedagógica, Carbonell analisa seu papel na implementação de uma educação integral, com conteúdos significativos para os alunos.

A principal força impulsora da mudança são os professores e professoras que trabalham de forma coordenada e cooperativa nas escolas e que se comprometem a fortalecer a democracia escolar. Um compromisso que, seguindo um movimento de baixo para cima, orienta-se para a obtenção de uma educação integral que articula as experiências dos alunos e os problemas sociais reais com a cultura escolar, superando a visão estreita, tecnicista e academicista do rendimento escolar (CARBONELL, 2002, p. 32).

Sendo o desempenho dos alunos em Matemática um antigo e grave problema quando tratamos do insucesso escolar, somos induzidos a inferir, diante destes resultados, que a oficina curricular Experiências Matemáticas está fazendo a diferença talvez pela metodologia baseada na resolução de situações problema, projetos e uso das tecnologias como calculadoras e programas de computador. O êxito apontado pelos gestores talvez se deva ao envolvimento dos alunos nas atividades por despertarem a curiosidade e o interesse, por representarem desafios passíveis de solução, por serem diferenciadas e em nada lembrarem aquelas trabalhadas nas aulas regulares de Matemática comumente baseadas em decorar regras e repetir exaustivamente operações de modo automático sem sentido ou relação com a realidade. Há, no entanto, que se reiterar que essas considerações são suposições, haja vista que os gestores escolares não apresentaram insumos sobre o êxito dessa referida oficina.

C - LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

A oferta de uma língua estrangeira é direito do aluno reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96 e, nas escolas da rede pública do estado de São Paulo é oferecida dentro do currículo regular para o Ciclo II do Ensino

Fundamental e para o Ensino Médio. Esta oficina curricular traz a oportunidade para que os alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental aprendam a Língua Inglesa e, para os do Ciclo II que já têm o inglês no currículo regular, o Espanhol.

O gráfico síntese demonstra que para 64% dos gestores que responderam essa questão, os objetivos da oficina Língua Estrangeira Moderna são parcialmente atendidos, sendo que para 13% são plenamente atendidos e para o mesmo índice dos sujeitos, 13%, os objetivos não estão sendo atendidos. Considerando que mesmo que 10% dos sujeitos pesquisados não responderam a esta questão, podemos inferir que a grande maioria dos gestores considera que os objetivos estabelecidos para esta oficina curricular estão sendo atingidos demonstrando uma visão positiva da mesma.

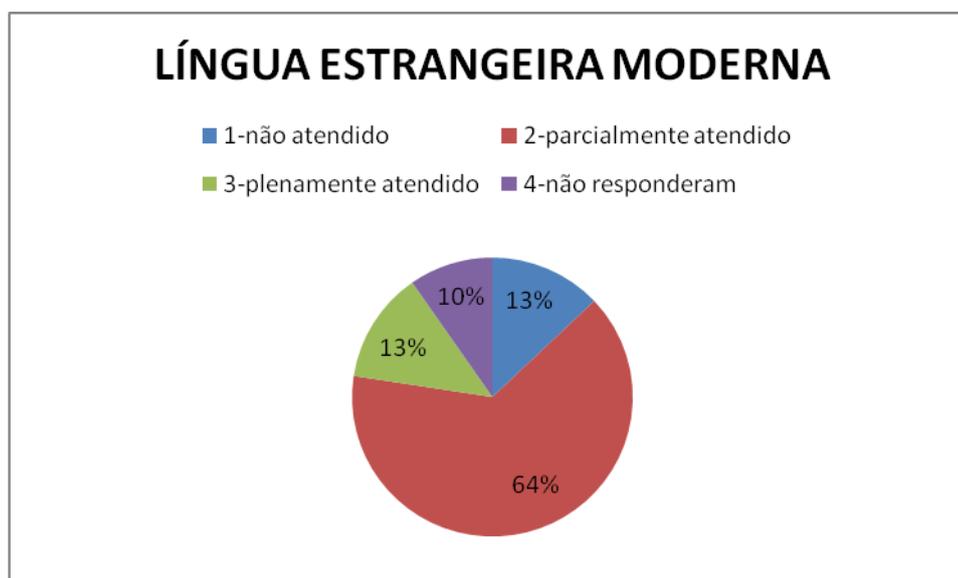


Gráfico 24. Língua Estrangeira Moderna.
Fonte: Autora (2013).

Os objetivos avaliados pelos gestores pesquisados foram: comunicar-se com o mundo de forma criativa e responsável; construir uma consciência plurilíngue e pluricultural; aceitar as diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento ao compreender a interculturalidade e apreciar os costumes e valores de outras culturas para melhor compreender a sua.

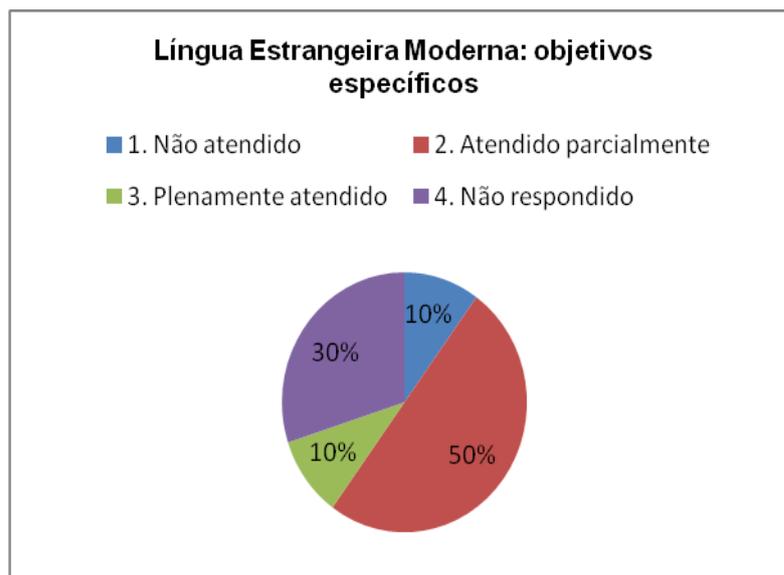


Gráfico 25. Língua Estrangeira Moderna: objetivos específicos.
Fonte: Autora (2013).

Considerando os gestores que responderam a essa questão, os resultados foram os mesmos para todos estes objetivos, sendo que 50% dos sujeitos os consideraram atingidos, 10% plenamente atingidos e 10%, ou seja, um gestor acredita que não foram atendidos e justifica sua resposta: “Deixo claro que a oficina de língua estrangeira moderna não teve professor durante o ano todo, ficando as aulas com eventuais.” (D4)

Três dos gestores não responderam a esta questão, embora nas escolas onde atuem exista esta oficina curricular. Outro gestor, ainda que faça avaliação positiva, pondera sua resposta:

Agora que contamos com essa oficina, então é muito cedo para uma avaliação. Estamos atuando nesta oficina somente neste ano letivo. Precisamos de um período maior para uma avaliação melhor. (VD3)

Observa-se que na região de abrangência da Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista há carência de professores de Espanhol, pois os cursos de Letras das faculdades existentes oferecem formação em Língua Portuguesa e Inglês.

Apesar da abstenção de 30% dos gestores e da avaliação negativa de outro, ainda predomina a avaliação positiva o que nos leva a concluir que, apesar da falta de professores habilitados e com perfil, mesmo com todos os obstáculos

citados nos demais depoimentos dos sujeitos, a oficina curricular Língua Estrangeira Moderna está, segundo os gestores das Escolas de Tempo Integral, atingiu os objetivos propostos pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo.

Consideramos os objetivos abrangentes e complexos, pois construir uma consciência plurilíngue e pluricultural não se alcança a curto prazo, bem como compreender a interculturalidade que requer muito mais que o conhecimento superficial de uma língua estrangeira, sendo necessário imersão na cultura do outro, respeitando e considerando as diferenças. Assim, acreditamos ser prudente a fala de VD3 considerando que o tempo decorrido desde a implantação da oficina curricular é insuficiente para que se avalie o sucesso ou não desta frente aos objetivos propostos.

D - INFORMÁTICA EDUCACIONAL

À época da implantação do Programa Escola de Tempo Integral, embora tenha decorrido apenas sete anos, a maioria dos alunos, sobretudo os da escola pública, não tinha acesso a esta tecnologia. Esta oficina curricular vem ao encontro da necessidade de diminuir a exclusão digital dotando os estudantes de condições de utilizar esta nova tecnologia como ferramenta não apenas de acesso ao mercado de trabalho, mas para buscar conhecimentos a serem utilizados na escola e fora dela. A inclusão digital, segundo Bonilla (2011) é um dos passos para que ocorra a inclusão social do indivíduo que deve ocorrer, para a autora, a partir do enriquecimento de quatro capitais:

A inclusão digital deve, conseqüentemente, ser pensada de forma complexa, a partir do enriquecimento de quatro capitais básicos: social, cultural, intelectual e técnico [...]. Esses capitais devem ser estimulados, no caso da inclusão ao universo digital, pela educação de qualidade, pela facilidade de acesso aos computadores (e/ou similares) e à rede mundial de computadores, pela geração de empregos, ou seja, pela transformação das condições de existência. Esse é o sentido maior da inclusão de um indivíduo na sociedade e não apenas da inclusão digital. Nesse sentido, programas de inclusão digital devem pensar a formação global do indivíduo para a inclusão social (BONILLA, 2011, p. 16).

Considerando a educação de qualidade e o acesso à tecnologia, pilares para a inclusão não apenas digital do cidadão contemporâneo, a oficina curricular Informática Educacional representa uma oportunidade importante para que os alunos, sobretudo os oriundos das classes populares, tenham acesso ao conhecimento da tecnologia digital e saibam utilizá-la, para além das tarefas escolares.

Apresentamos o gráfico síntese dos objetivos específicos da oficina curricular Informática Educacional e, conforme tendência observada nas análises das oficinas, 78% dos sujeitos pesquisados acredita os objetivos estão sendo atingidos sendo que para 16% estejam sendo plenamente atingidos. É interessante observar que 6% dos sujeitos afirma que os objetivos desta oficina não estão sendo atingidos o que nos leva a levantar hipóteses sobre os possíveis motivos para esta resposta baseados na experiência profissional como supervisora de ensino, acompanhando os processos de implantação e manutenção das SAls (salas ambiente de informática). Verificamos que diversas escolas enfrentam dificuldades quanto à implantação, funcionamento e manutenção dos equipamentos destas salas devido à terceirização dos serviços de venda, entrega e manutenção, à extensão da rede estadual de ensino, à falta e/ou precária manutenção periódica e substituição dos equipamentos por outros mais adequados bem como aos serviços de internet de banda larga disponível em cada região.

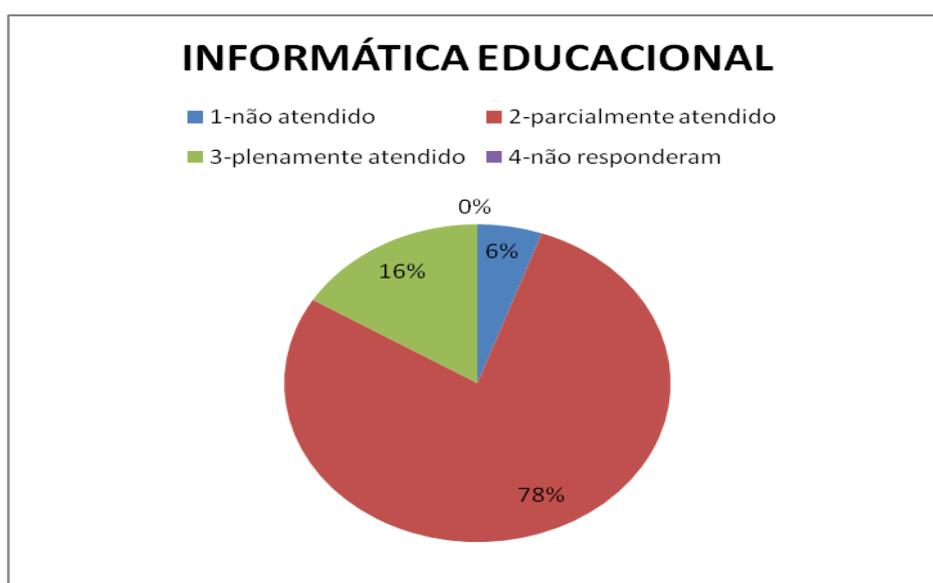


Gráfico 26. Informática Educacional.
Fonte: Autora (2013).

Destacamos quatro objetivos específicos sendo que o primeiro: compreender o funcionamento e desenvolver competências para uso de equipamentos, softwares e redes, para 90% dos gestores pesquisados foi parcialmente atendido e para 10% foi plenamente atendido, o que representa que quase a totalidade dos sujeitos acredita que a oficina em questão está contribuindo para os alunos conhecerem informática.

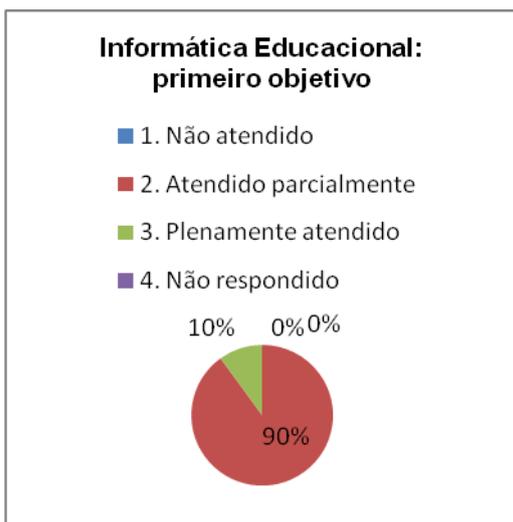


Gráfico 27. Informática Educacional: Primeiro objetivo.
Fonte: Autora (2013).

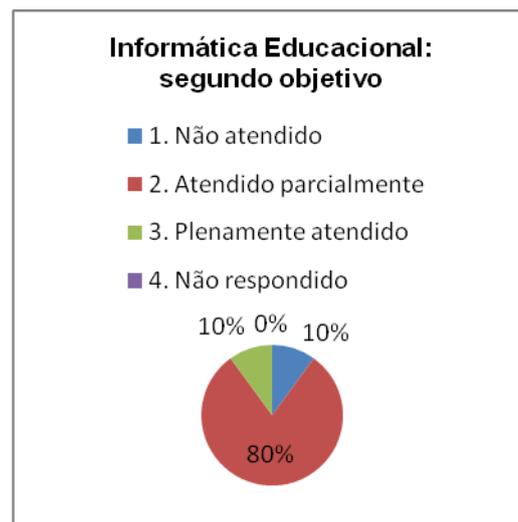


Gráfico 28. Informática Educacional: segundo objetivo.
Fonte: Autora (2013).

Quanto ao segundo objetivo: desenvolver uma visão crítica sobre a aplicação de cada uma das tecnologias de forma a usá-las com economia e propriedade, segundo a finalidade/ou público-alvo de sua ação, 80% dos sujeitos diz estar sendo atendidos, 10% acredita estar sendo atendido plenamente e 10% que não está sendo atendido. Trata-se de um objetivo abrangente, pois, de acordo com Bonilla:

Como a escola deve ser espaço-tempo de crítica dos saberes, valores e práticas da sociedade em que está inserida, é da sua competência, hoje, oportunizar aos jovens a vivência plena e crítica das redes digitais. Logo, é de responsabilidade do professor, profissional dessa instituição, a formação dos jovens para a vivência desses novos espaços de comunicação e produção (BONILLA, 2011, p. 4).

Assim como os índices apontados no primeiro objetivo, um total de 90% dos sujeitos acredita que o terceiro objetivo destacado, desenvolver uma visão

abrangente e crítica sobre a influência das mídias em nossa sociedade, formando o receptor consciente, esteja sendo atingido e 10% que ele esteja plenamente sendo atingido.

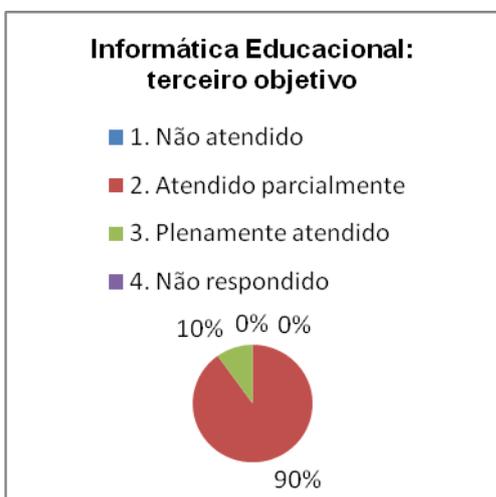


Gráfico 29. Informática Educacional: terceiro objetivo.
Fonte: Autora (2013).

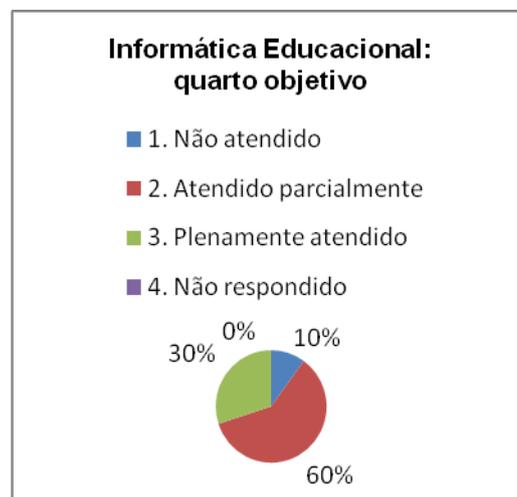


Gráfico 30. Informática Educacional: quarto objetivo.
Fonte: Autora (2013).

Desenvolver hábitos e competências para o trabalho em grupo é o quarto objetivo avaliado pelos gestores sendo que 60% deles dizem estar sendo atendido, 30% que está sendo plenamente atendido e apenas 10% acreditam que este objetivo não está sendo atendido.

Considerando o número reduzido de computadores nas salas de informática das escolas, as atividades precisam ser realizadas em grupos para que todos possam participar. Assim, não é possível determinar se neste último objetivo os gestores considerem realmente a aquisição da habilidade de trabalhar em grupo ou ao fato de trabalharem agrupados.

Mesmo assim, observamos uma avaliação que ressalta ganhos desta oficina curricular por parte dos gestores, o que pode ser confirmado pela fala que segue:

A oficina de informática funcionava bem; os alunos criaram um blog que atualizavam semanalmente com notícias da escola e trabalhos feitos em sala durante as aulas regulares. (D4)

Há, ainda, sugestões acerca da possibilidade de melhorar o trabalho realizado nesta oficina como vemos na fala de VD3:

Poderia ser utilizada melhor a sala de computação para que o aluno a aproveitasse melhor. [...] Trabalhar melhor esses conteúdos abordados.

Ao considerarmos a oficina curricular Informática Educacional como uma oportunidade de proporcionar a inclusão digital dos alunos, precisamos atentar para a qualidade, como bem lembra Bonilla:

Portanto, para efetivamente transformar a escola num lócus de inclusão digital, não basta o acesso às TIC (embora este seja fundamental, e necessário ser de qualidade!), precisamos investir na democratização do uso e na formação dos sujeitos sociais [...] (BONILLA, 2011, p. 4).

Para que haja qualidade é necessário, além de professores com formação e perfil adequados é necessário equipamentos atualizados e que sofram manutenção. No exercício da nossa função como supervisora de ensino, sabemos da precarização e da falta de manutenção dos equipamentos das escolas públicas, porém, causa estranheza que nenhum dos gestores pesquisados tenha citado esse aspecto.

E - ATIVIDADES ARTÍSTICAS

De modo geral, os gestores pesquisados consideram que os objetivos desta oficina curricular estão sendo parcialmente atendidos (47%), mas o índice dos que consideram que os objetivos não estão sendo atingidos também é significativo (33%), o que parece-nos apontar para a necessidade de refletir a respeito dos prováveis motivos para esta avaliação.

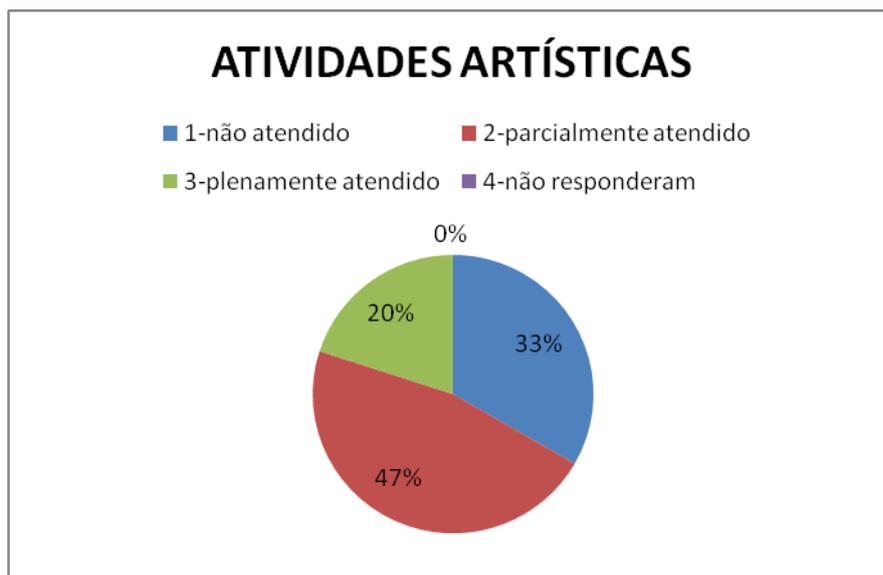


Gráfico 31. Atividades Artísticas.
Fonte: Autora (2013).

A oficina curricular Atividades Artísticas deve abranger, segundo os documentos oficiais, quatro linguagens artísticas: teatro, dança, artes visuais e música. Embora todos os professores que ministram estas oficinas devam atender aos requisitos de formação e perfil, sabemos que nem todos conseguem trabalhar de maneira efetiva todas essas linguagens. Assim, é provável que cada professor dê ênfase à expressão artística com a qual apresenta maior familiaridade e domínio, consoante a sua formação.

Analisando os objetivos separadamente, temos o primeiro: propiciar aos alunos a criação de formas artísticas, representação de ideias, emoções, sensações por meio de diferentes linguagens da arte, sendo que 50% dos gestores consideraram que este objetivo não está sendo atendido, 30% consideraram que está sendo atingido e 20%, plenamente atingido.

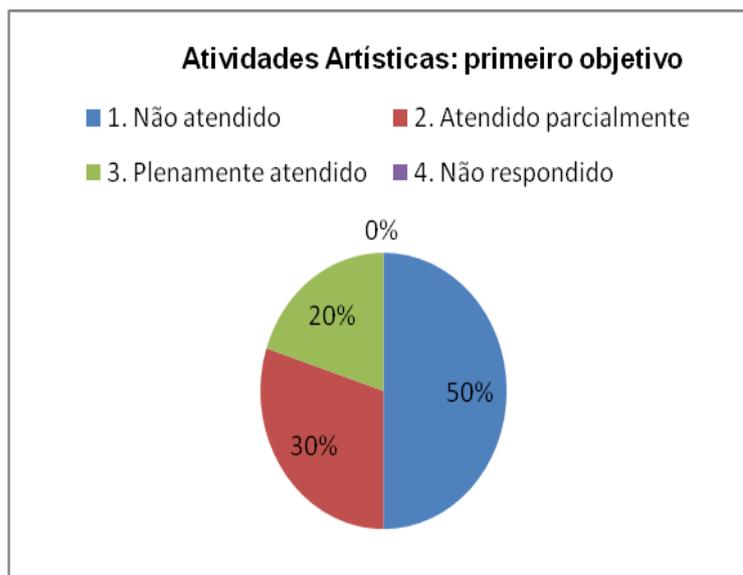


Gráfico 32. Atividades Artísticas: primeiro objetivo.
Fonte: Autora (2013).

Quanto ao primeiro objetivo verificamos que houve uma divisão nas avaliações, pois somando-se obtemos 50% de avaliações positivas e 50% negativas sem que, no entanto, nenhum dos gestores tenham justificado sua resposta ou acrescentado algum comentário a respeito.

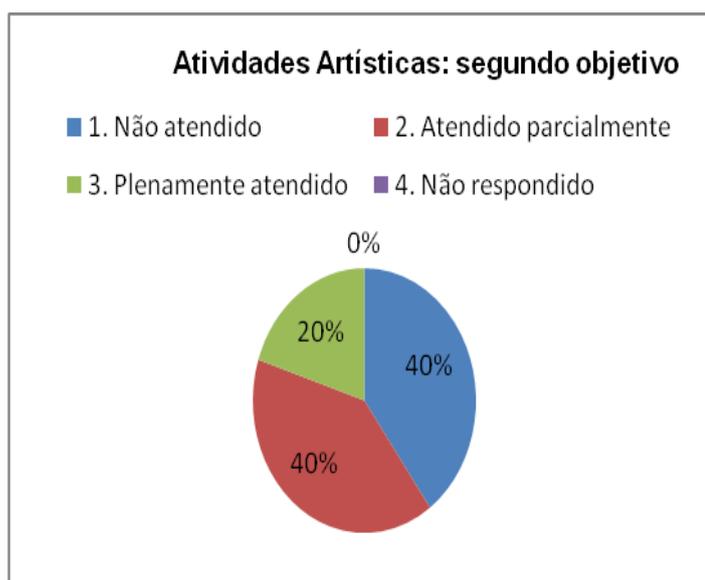


Gráfico 33. Atividades Artísticas: segundo objetivo.
Fonte: Autora (2013).

O segundo objetivo, possibilitar ao aluno reconhecer-se como produtor de linguagens artísticas mobilizando-o a ampliar seus conhecimentos em cada uma das linguagens artísticas ao longo dos anos de estudo, obteve 40% de avaliações 1; 40% 2 e 20% de avaliações 3. Causou-nos curiosidade o fato de o número de gestores que considera este objetivo não atendido ser o mesmo número dos que consideram como atendido, havendo novamente uma divisão nas avaliações. Somando-se os que acreditam que o objetivo em questão está sendo atendido aos que o consideram plenamente atendido obtemos a maioria das avaliações o que significa que os sujeitos crêem que os alunos estão se vendo como produtores de cultura e ampliando seus conhecimentos neste âmbito, embora um dos sujeitos tenha declarado que o professor poderia atuar de forma mais dinâmica.

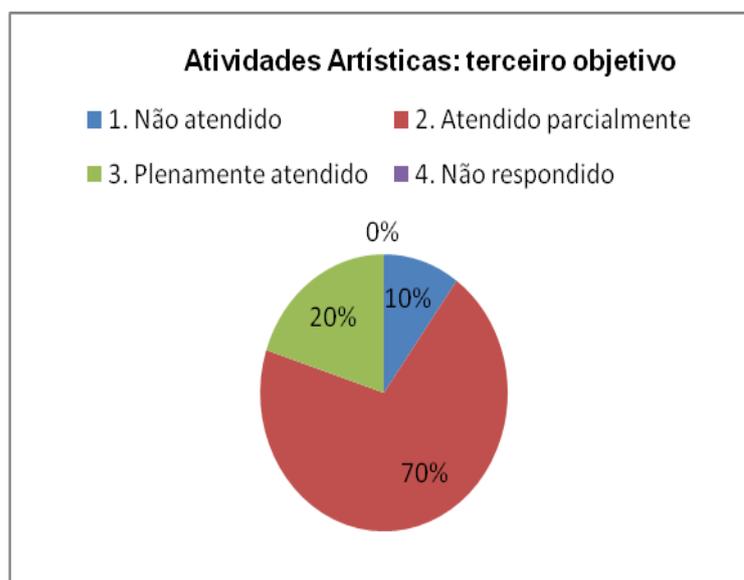


Gráfico 34. Atividades Artísticas: segundo objetivo.
Fonte: Autora (2013).

Quanto ao terceiro objetivo: ampliar e aprofundar o repertório artístico e estético dos alunos em cada uma das linguagens ao longo das quatro séries do ciclo I e II, a grande maioria, 90% fez avaliação positiva sendo que 70% acreditam estar sendo atendido e 20% plenamente atendido enquanto apenas 10%, um dos gestores, avalia que este objetivo não esteja sendo atingido.

A justificativa que encontramos para as avaliações negativas é o fato de não serem trabalhadas todas as linguagens artísticas propostas e, talvez, a

inexistência de um espaço específico, como um ateliê ou uma sala para dança e ensaio de peças de teatro o que, de acordo com a legislação, deve ser adaptado utilizando os espaços disponíveis na escola.

Sobre o trabalho com todas as linguagens artísticas, precisamos voltar à questão do perfil e da formação do professor, no caso, de Artes. Os cursos de licenciatura em Artes oferecem formação geral em todas as expressões artísticas, porém, nossa experiência nos mostra que esta formação é mais intensificada nas artes plásticas e visuais ficando teatro e dança relegados à opção daqueles que apresentam aptidão. Este fato acaba sendo transposto para a realidade do cotidiano escolar, especificamente para a oficina curricular em questão, ficando a cargo do professor a quem esta for atribuída, a responsabilidade de trabalhar com a linguagem artística que mais lhe agrada ou aquela que melhor atender aos desejos dos alunos comprometendo o atendimento ao terceiro objetivo específico desta oficina.

A respeito da necessidade de espaços adequados para o desenvolvimento das atividades escolares e o impacto destes na qualidade da educação, Dourado, Oliveira e Santos destacam ser necessária uma estrutura mínima envolvendo, entre outros, o projeto pedagógico, a gestão dos sistemas e das escolas sem, no entanto, deixar de citar aspectos ligados à infra-estrutura das escolas:

No entanto, para uma perspectiva que propicie elementos de comparação entre as instituições educativas nacionais e internacionais, algumas condições mínimas que impactam a oferta de ensino de qualidade se apresentam, destacando-se:

- a) existência de salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela;
- b) ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, etc.;
- c) equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; [...] (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 18).

Embora as avaliações dos gestores pesquisados nos remetam às críticas, é significativa a avaliação positiva destes com relação a esta oficina, pois expressa

confiança no trabalho da equipe apesar de todos os desafios enfrentados na implantação e no dia-a-dia.

F - ATIVIDADES ESPORTIVAS E MOTORAS

Analisando, no quadro síntese, a avaliação geral dos gestores pesquisados sobre esta oficina curricular, nos chama a atenção que 43% dos gestores pesquisados avaliou como plenamente atendidos e 57% como parcialmente atendido. Não houve manifestação dos sujeitos que apontasse desafios ou o não atendimento aos objetivos propostos para esta oficina curricular o que nos faz acreditar que existe satisfação dos gestores quanto ao desenvolvimento das atividades esportivas e motoras como oficina curricular.

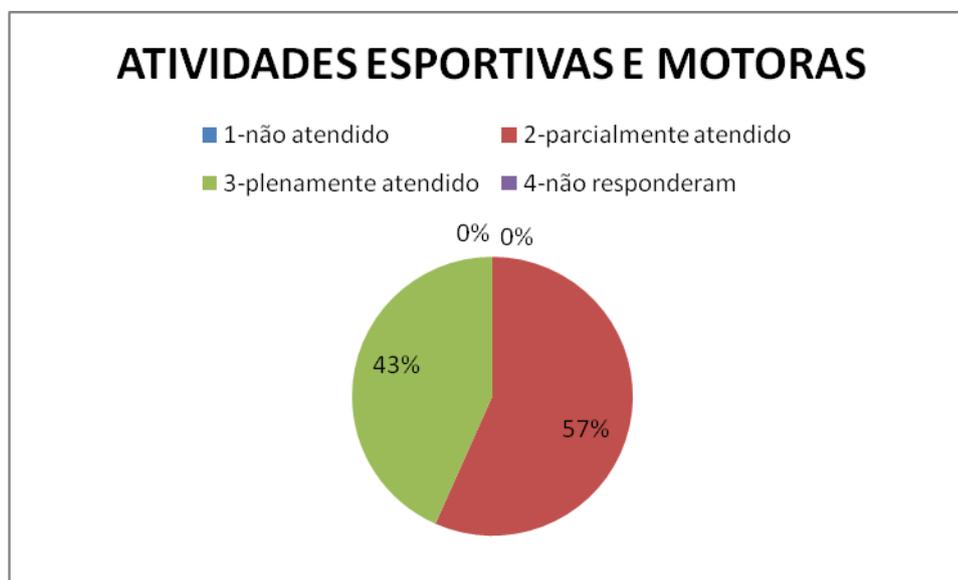


Gráfico 35. Atividades Esportivas e Motoras.
Fonte: Autora (2013).

Passando à análise de cada um dos objetivos específicos, buscamos descobrir se algum deles demonstrou fragilidades.



Gráfico 36. Atividades Esportivas e Motoras: primeiro objetivo.
Fonte: Autora (2013).

Participar de atividades motoras variadas estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando os próprios limites e os dos demais membros da sociedade foi o primeiro dos objetivos desta oficina curricular a ser avaliado pelos gestores sendo que 60% afirmaram que este está sendo atingido e 40% que está sendo plenamente atingido, ou seja, os gestores estão satisfeitos com o aspecto social da oficina.

Este resultado demonstra satisfação dos gestores com esta oficina, pois acreditam que os alunos estão conseguindo relacionar-se de forma equilibrada com os outros e com eles mesmos o que pode se refletir nas demais disciplinas de forma positiva diminuindo a indisciplina.

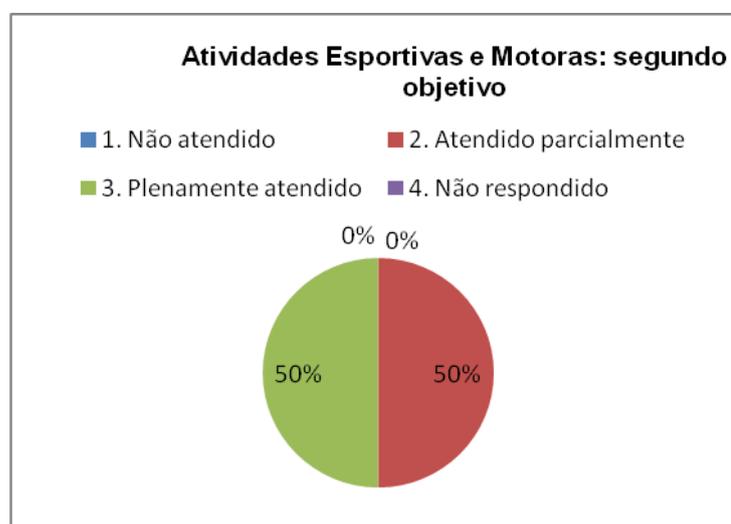


Gráfico 37. Atividades Esportivas e Motoras: segundo objetivo.
Fonte: Autora (2013).

A mesma satisfação dos gestores pode ser vista na análise da avaliação do segundo objetivo desta oficina curricular: agir conscientemente na relação dialética existente entre o movimento humano e o meio ambiente – causa e efeito, pois 50% responderam que ele está sendo atendido e 50% que está sendo plenamente atendido.

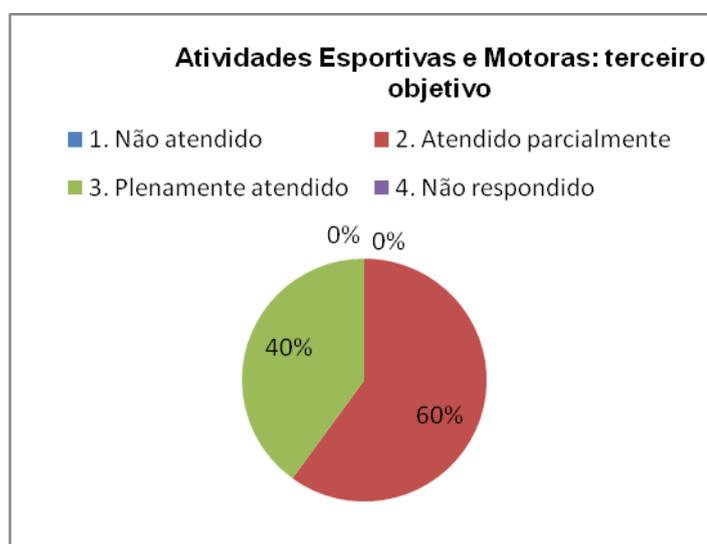


Gráfico 38. Atividades Esportivas e Motoras: terceiro objetivo.
Fonte: Autora (2013).

Em um momento em que questões como a obesidade infantil e o sedentarismo estão em evidência na mídia e nas discussões de profissionais das diversas áreas, os sujeitos da pesquisa foram convidados a refletir se a oficina curricular Atividades Motoras e Esportivas está conseguindo reverter o quadro de sedentarismo e doenças decorrentes do mesmo ao longo da vida sendo que 60% deles avaliaram que sim, este objetivo está sendo atingido e 40% acreditam que está sendo plenamente atendido, mesmos índices constantes no quadro referente ao primeiro objetivo.

Embora a avaliação dos gestores seja positiva, um deles traz à tona a questão da falta de professores:

A oficina de atividades motoras também ficou com um professor que se ausentou durante o ano em licença saúde o que causou prejuízo para os alunos que não tinham sequência em suas atividades, ficando as aulas com eventuais, quando encontrávamos. (D4)

Realmente o fato de a oficina ter sido atribuída a um professor que necessitou afastar-se por questões de saúde pode ter prejudicado o andamento das atividades devido à dificuldade de encontrar outro professor que possa substituí-lo e à falta de sequência nas atividades planejadas. Porém a possibilidade de afastar-se para tratar da saúde, dentre outros tipos de afastamentos e faltas, é prevista em lei e é direito garantido aos profissionais da Secretaria da Educação do estado de São Paulo.

G – SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA

No referente aos objetivos específicos da oficina curricular Saúde e Qualidade de Vida, 42% dos sujeitos que responderam a esta questão avaliaram que estão sendo parcialmente atingidos, sendo que, para 35% deles, estes objetivos estão sendo plenamente atingidos enquanto que para 11%, os objetivos não estão sendo atingidos. Embora haja divisão das respostas, percebe-se que, mesmo assim, a avaliação é positiva.

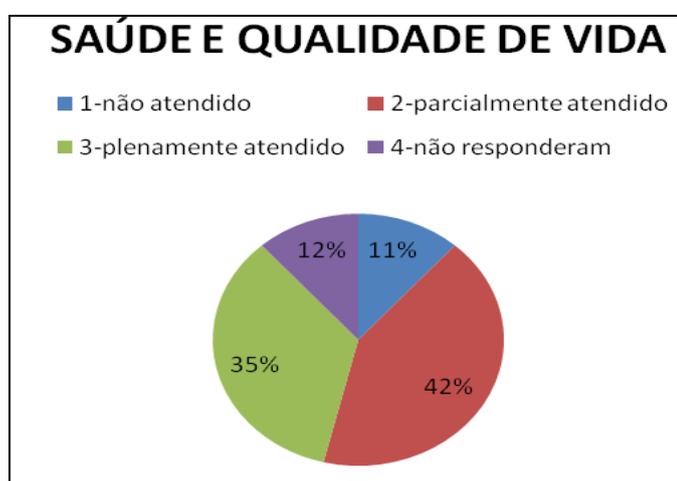


Gráfico 39. Saúde e qualidade de vida.
Fonte: Autora (2013).

O primeiro objetivo específico desta oficina a ser avaliado pelos gestores foi favorecer o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e de ações solidárias para a promoção da saúde que, de acordo com o quadro que segue, dividiu as opiniões. Enquanto 30% consideraram que este objetivo não foi atingido, 30% o consideraram atingido e 10% plenamente atingido. Três dos sujeitos não avaliou este objetivo.

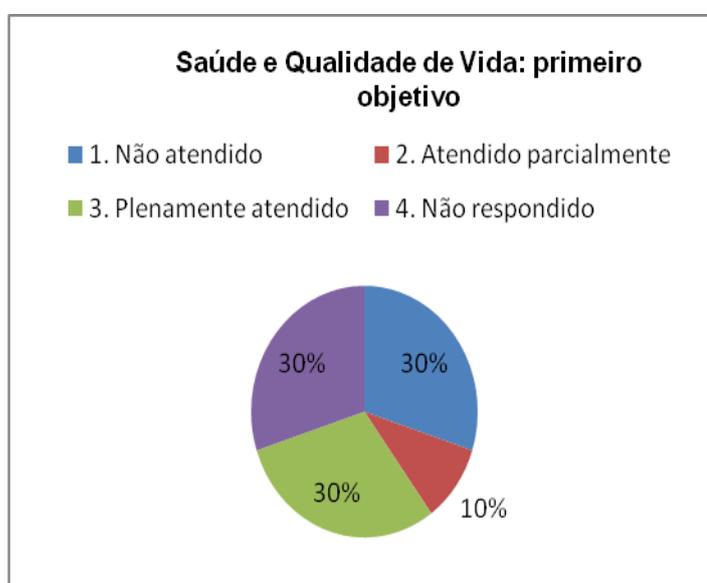


Gráfico 40. Saúde e qualidade de vida: primeiro objetivo.
Fonte: Autora (2013).

A faixa etária dos alunos, a localização da escola e o perfil do professor pode ter influenciado nesta avaliação. Por se tratar de uma oficina curricular de temática complexa e abrangente, alguns dos gestores pode não ter compreendido o que deveria ter sido trabalhado, que tipo de atividade deveria ter sido desenvolvida para se atingir este objetivo. Consideramos, também, que este objetivo deva ser buscado em um período maior de tempo e duas das escolas passaram a fazer parte do Programa Escola de Tempo Integral no ano de 2012, não havendo tempo para que se pudesse observar alguma alteração nos alunos no sentido de elevação da auto estima, desenvolvimento de autonomia e ações de solidariedade. Há, ainda,

gestores que estão na unidade escolar há pouco tempo não tendo conseguido constatar se este objetivo foi ou não atingido.

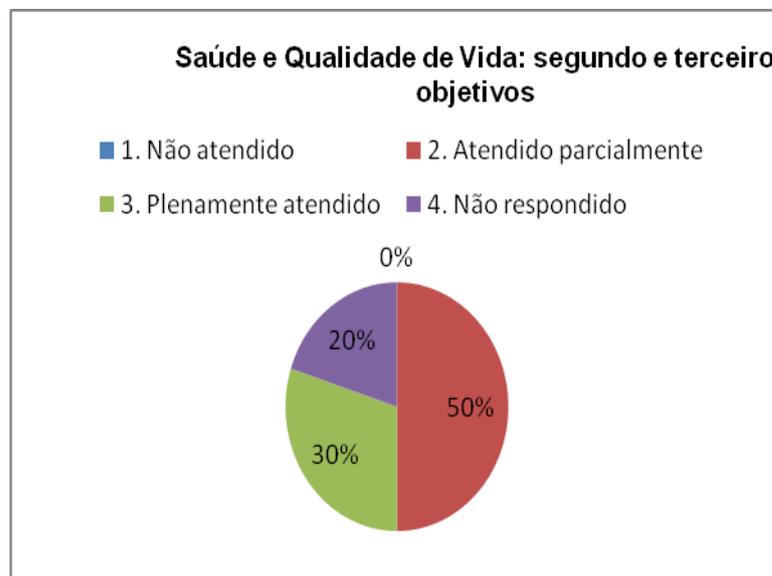


Gráfico 41. Saúde e qualidade de vida.
Fonte: Autora (2013).

Favorecer a compreensão da concepção de saúde como produto da interação entre os aspectos físicos, psíquicos, socioculturais e ambientais determinantes da qualidade de vida também é um objetivo específico bastante complexo. No entanto a avaliação dos gestores foi positiva sendo que 50% respondeu que este objetivo está sendo atingido e 30% que está sendo plenamente atingido.

O mesmo ocorreu com o terceiro objetivo específico a ser avaliado com os mesmos índices do anterior: valorizar a promoção e manutenção da saúde na escola para todos os que nela estudam e trabalham.

Embora 20% dos sujeitos não tenham avaliado os objetivos em questão, temos dados suficientes para inferir que a questão da valorização e promoção da saúde de todos na escola e sua relação com o meio físico está sendo trabalhada e compreendida pelos alunos, apesar de ainda haver muito a se fazer como fica explícito na fala de um dos gestores:

Capacitar melhor os professores. [...] Contar com apoio (dentista, oftalmologista, psicólogos e profissionais especializados) que atuem frente aos casos identificados e percebidos pela UE. (VD3)

Trata-se de uma fala que resume duas das muitas reivindicações dos gestores não apenas das ETIs, mas de todas as escolas da rede pública: a necessidade de formação continuada dos professores voltada para a atuação específica na oficina curricular e a presença de profissionais qualificados para atender às demandas que surgem nas escolas principalmente no âmbito da saúde física e psicológica.

Observamos que os serviços de saúde mudaram o foco do atendimento antes voltado para a cura de doenças e agora focado na prevenção de delas e na manutenção da saúde e da qualidade de vida, daí a criação de programas como Saúde da Família e outros voltados para populações específicas como gestantes, idosos, mulheres, neonatos e crianças.

Acreditamos que a escola seja uma instituição formadora de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade e que tenha uma função social relevante devendo se envolver nos diversos aspectos da vida em sociedade. Porém, não é possível pensar em ações de prevenção de doenças e manutenção da saúde e da qualidade de vida sem que haja envolvimento com as instituições voltadas especificamente para a saúde. Cabe à escola orientar, esclarecer, ensinar sobre saúde e como prevenir doenças, porém os órgãos de saúde não podem se isentar desta função que lhes é subjetiva. A busca de parcerias é necessária, no entanto não cabe apenas à escola buscá-las e nem às instituições de saúde procurar as escolas apenas quando precisam divulgar algumas de suas ações. A parceria precisa ser constante e firmada em legislação para que se torne rotina; precisa envolver os profissionais da saúde e os da educação como parceiros, cada qual dentro de sua área de abrangência, mas buscando uma mesma meta: a saúde.

H - ORIENTAÇÃO PARA ESTUDO E PESQUISA

No referente à análise geral dos objetivos da oficina curricular Orientação para Estudo e Pesquisa, conforme gráfico síntese que segue, verificamos que ocorre uma divisão semelhante entre os gestores que acreditam que os objetivos não estão sendo atendidos, 12%, os que julgam que estes objetivos estão sendo plenamente atendidos, 13% e aqueles gestores que não responderam a esta questão, enquanto 62% dos sujeitos pesquisados avalia como parcialmente atendido os objetivos da oficina em questão.

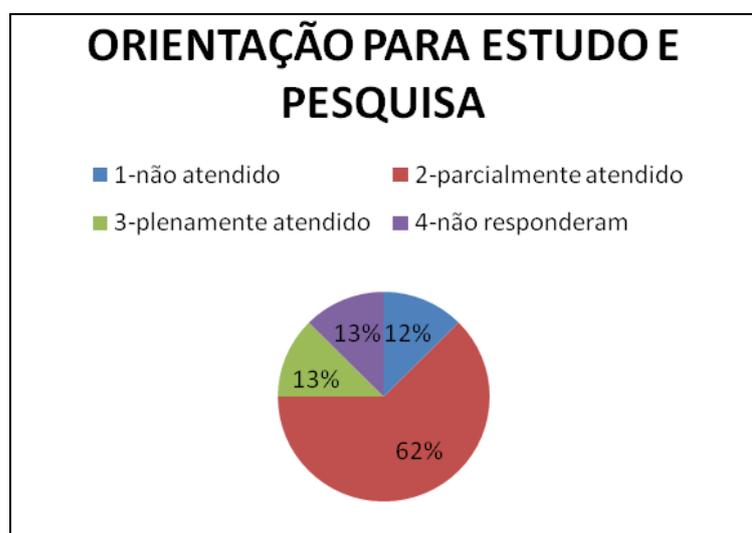


Gráfico 42. Orientação para estudo e pesquisa.
Fonte: Autora (2013).

Criar espaço próprio para apoiar e fundamentar os trabalhos de pesquisa que serão feitos em propostas da própria oficina curricular ou pelos demais componentes curriculares, incluindo-se aí os projetos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares foi o primeiro objetivo específico desta oficina avaliado pelos gestores dos quais 30% considerou como não atendido, 30% como atendido e 10% avaliam que este objetivo tenha sido plenamente atingido. Ressaltamos que 30% dos sujeitos não avaliou este objetivo mesmo existindo esta oficina curricular nas escolas onde atuam.

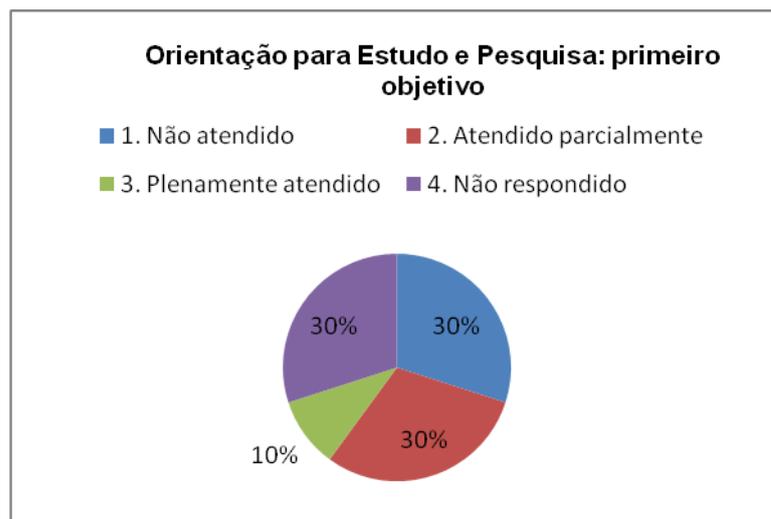


Gráfico 43. Orientação para Estudo e Pesquisa: primeiro objetivo.
Fonte: Autora (2013).

Observamos que há percepções diferentes sobre este objetivo e uma divisão nos resultados das avaliações o que nos remete à questão novamente do perfil do professor e da preparação deste para a condução das atividades das oficinas curriculares das ETIs. A fala de um dos gestores chamou-nos a atenção por se tratar de uma escola que atende ao Ciclo I do Ensino Fundamental onde, espera-se que todos os professores saibam lidar com crianças de 6 a 10 anos de idade considerando a fase de desenvolvimento cognitivo em que se encontram, suas dificuldades e necessidades.

Melhora a relação entre os professores na construção de um objetivo comum. (VD3)

Não fica evidente por esta declaração que haja algum problema no relacionamento entre alunos e professores, mas fica claro que na questão da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade³⁵ ainda há um

³⁵ Segundo Japiassú, a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa. Adverte para não confundir com multi ou pluridisciplinaridade: justaposição de duas ou mais disciplinas, com objetivos múltiplos, sem relação entre si, com certa cooperação mas sem coordenação num nível superior (JAPIASSÚ, 2006, p. 150).

longo caminho a percorrer. O próprio conceito de cada uma destas situações é complexo e acaba sendo confundido e até tratados como sinônimos. O gestor autor da fala em questão expressa uma das dificuldades encontradas nas escolas: a de se trabalhar por área de conhecimento. Trabalhamos com disciplinas compartimentadas cada qual tratando apenas dos seus conteúdos tornando o ensino fragmentado, um quebra-cabeças no qual as partes nem sempre se encaixam o que dificulta a aprendizagem uma vez que o aluno relacionar conceitos e conteúdos.

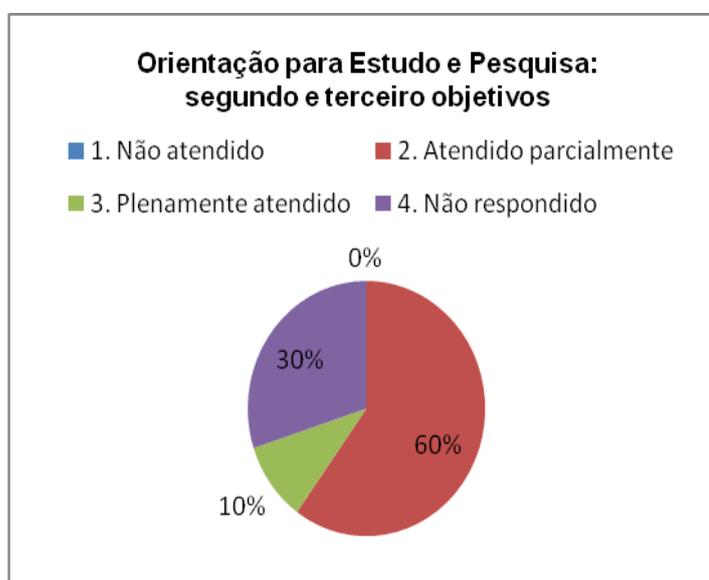


Gráfico 44. Orientação para Estudo e Pesquisa: segundo e terceiro objetivos.
Fonte: Autora (2013).

Considerando os dois próximos objetivos avaliados quais sejam: ampliar o repertório cultural e científico dos alunos, possibilitando o estabelecimento de vínculos com o mundo da pesquisa e possibilitar aos alunos o desenvolvimento das habilidades para saber investigar, analisar e se posicionar sobre o objeto de estudo ou pesquisa, pelo gráfico abaixo, podemos inferir que a maioria (70%) dos gestores avalia de forma positiva estes objetivos, 60% consideram que está sendo atendido e 10% que está sendo plenamente atendido.

Esta constatação nos leva refletir que, apesar da dificuldade apresentada pelas escolas em trabalhar as disciplinas de forma integrada, ainda assim a oficina

curricular Orientação para Estudos e Pesquisa está contribuindo para que os alunos desenvolvam habilidades de investigação, análise e pesquisa além de ampliar o repertório cultural e científico deles.

CAMINHANDO PARA A CONCLUSÃO: ENTRECruzANDO AS OFICINAS

Fazendo um balanço das percepções dos gestores, sujeitos desta pesquisa, sobre os objetivos específicos de todas as oficinas curriculares das Escolas de Tempo Integral constatamos que para 60% deles, os objetivos estão sendo atendidos parcialmente, ou seja, mais da metade dos gestores pesquisados demonstra entender que as oficinas curriculares atendem, porém, de forma parcial aos objetivos que foram estabelecidos pela Secretaria da Educação. Para 23% destes gestores, os objetivos em questão estão sendo atendidos plenamente e para 11% estes objetivos não estão sendo atendidos. Embora haja um percentual de 6% dos sujeitos pesquisados que não tenham respondido a algumas das questões, é possível, a partir dos índices constantes do gráfico que segue, que, apesar de todos os desafios apontados ao longo do questionário, as oficinas curriculares oferecem possibilidades de atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos da rede estadual levantadas pela Secretaria da Educação e elencadas sob a forma de objetivos a serem alcançados.



Gráfico 45. Gráfico Síntese: Objetivos Específicos das Oficinas Curriculares.
Fonte: Autora (2013).

Ressaltamos a importância do olhar crítico e atento dos gestores das ETIs para as oficinas curriculares, considerando as especificidades destas que as diferenciam das aulas regulares das disciplinas da base comum do quadro curricular, compreendendo o potencial que elas representam como inovação na educação pública.

Se, em um balanço geral, fica evidente que os gestores acreditam nas oficinas curriculares e consideram que os objetivos estabelecidos para cada uma delas estão, mesmo que parcialmente, sendo atendidos, fica também evidenciado, nas respostas dos gestores sujeitos da pesquisa, que existem desafios a serem enfrentados no referente à implementação e ao funcionamento das oficinas sob os aspectos estruturais, operacionais e pedagógicos

Ao que indicam os documentos oficiais da Secretaria da Educação e, observando as tendências contemporâneas da educação, parece-nos existir a intenção de continuidade do Programa Escola de Tempo Integral tanto pelo governo quanto pela sociedade. Ora, se existe interesse em implementar melhorias no Programa, é importante que se desvele a realidade o que requer um realinhamento entre os objetivos das oficinas curriculares, as ações e atividades desenvolvidas em cada uma e a infraestrutura disponibilizada na escola.

A busca pela educação de qualidade passa por diversas dimensões, abrangendo aspectos que vão além dos estruturais e pedagógicos, mas outros que, de forma direta ou indireta, exercem influência sobre a oferta e os resultados do ensino oferecido. Assim, a reflexão e o debate sobre programas como o Escola de Tempo Integral como oportunidade de melhoria da qualidade da educação torna-se imprescindível, o que coaduna com Dourado, Oliveira e Santos:

Há muitas formas de se enfrentar tal debate, desde a análise do processo de organização do trabalho escolar, que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão da escola, do currículo, da formação docente, até a análise de sistemas e unidades escolares que pode se expressar, por exemplo, nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas. Além desses aspectos, é fundamental ressaltar que a educação articula-se às diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo ela própria

elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Isto quer dizer que a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 9).

Se uma educação de qualidade é o que a sociedade almeja, é preciso, conforme já dito, desvelar a realidade buscando, a partir dos obstáculos existentes, soluções plausíveis que abranjam os aspectos que demonstram fragilidade, como os evidenciados nesta pesquisa pelos indicadores levantados a partir das respostas dos gestores das ETIs, que apontaram o espaço físico (insuficiente, inadequado ou inexistente) e a falta de profissionais com formação acadêmica e perfil que atendam às exigências para a condução das atividades diferenciadas propostas para as oficinas curriculares como sendo desafios ao funcionamento satisfatório das oficinas curriculares.

Assim, construir dimensões e definir fatores de qualidade para a educação e, sobretudo, para a escola não requer apenas a identificação de condições mínimas, mas de condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens. De qualquer modo, a qualidade da escola implica a existência de *insumos (input) indispensáveis*, de condições de trabalho e de pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo a ser definido em consonância com as políticas e gestão da educação de cada país e por meio do estabelecimento de uma agenda comum de dimensões que possam ser acordadas pelos países membros no tocante à busca de parâmetros analíticos e de oferta de uma educação inicial, obrigatória, e secundária de qualidade na região (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 10).

Apenas com um olhar realista sobre a escola e sobre as oficinas curriculares, seus objetivos, os insumos necessários ao seu pleno funcionamento e seu potencial inovador, sem mascarar obstáculos, sem esconder problemas e sem buscar culpados, será possível construir uma escola de tempo integral que propicie uma educação integral e seja capaz de formar cidadãos críticos e protagonistas da sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou o Programa Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo, com foco na identificação e análise dos desafios existentes na implantação e funcionamento das Oficinas Curriculares, à luz da percepção dos gestores. Para tal estudamos como se deu o processo de implementação das oficinas curriculares nas escolas de tempo integral no contexto das políticas públicas do estado de São Paulo, identificando as características das oficinas curriculares, a infraestrutura e os recursos pedagógicos necessários para a sua realização e os desafios relacionados aos campos pedagógico, estrutural e operacional para o desenvolvimento das oficinas curriculares nas ETIs do estado de São Paulo.

Buscamos ao longo do trabalho responder às questões que o nortearam: Como se deu o processo de implementação das Oficinas Curriculares nas Escolas de Tempo Integral no contexto das políticas públicas? Quais as necessidades e os desafios relacionados à realização das Oficinas Curriculares nas ETIs no estado de São Paulo? Como se dá a integração das Oficinas Curriculares no currículo escolar? Em que medida as Oficinas Curriculares contribuem para a formação do aluno/cidadão?

No âmbito das políticas públicas em educação, o Programa Escola de Tempo Integral foi criado para complementar uma série de outras ações do governo com vistas a solucionar alguns problemas antigos da escola pública como o alto índice de evasão e absentismo dos alunos, a distorção idade-série, a ausência de um currículo unificado para todo o estado, a exclusão digital, a necessidade de preparar as escolas para a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs), a necessidade de conhecimento de outra língua para atuar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, a distância entre a cultura do aluno e a cultura apresentada pela escola, a falta de participação das famílias nas atividades escolares e a crescente violência intra e extra escola.

Embora sejam válidas e necessárias, essas ações são apenas paliativos diante da complexidade dos problemas sociais que eclodem na escola como

reflexos do que ocorre fora, com origens históricas, econômicas e políticas seculares.

Constatamos, pelas respostas dos gestores confrontadas com os documentos oficiais da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, que o Programa Escola de Tempo Integral foi implantado às pressas, no final do mandato do governador, com a intenção de representar um marco inovador na educação paulista

No referente à implantação e ao funcionamento das oficinas curriculares, concluímos que, como se deu em um espaço pequeno de tempo, foi necessário empenho dos gestores para adaptar as escolas de modo a operacionalizar o desenvolvimento das atividades. Segundo os gestores pesquisados, um dos grandes desafios foi a inexistência ou insuficiência de espaço físico. Como os prédios escolares são antigos, foi necessário efetuar mudanças nem sempre adequadas, pois, para disponibilizar espaço para as oficinas curriculares, em alguns casos foi necessário extinguir ambientes ou agrupá-los como citado em uma das respostas em que o gestor alega que o refeitório foi transformado em sala de aula. Pesquisas apontam para a importância dos espaços escolares adequados para a promoção de uma educação de qualidade.

A qualidade do ambiente escolar e das instalações também concorre para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade. Ambientes planejados, acolhedores, humanizadores e integrados às necessidades da comunidade escolar têm sido destacados pelos agentes escolares e pela comunidade como valores agregados importantes. Esses segmentos entendem que a qualidade do ambiente escolar e de suas instalações, considerando a lógica de organização e gestão dos sistemas e as especificidades culturais e formativas das diversas etapas da escolarização, é necessária e fundamental para a realização do trabalho pedagógico e de gestão do trabalho escolar, de modo a realizar a apreensão significativa dos saberes científicos produzidos historicamente e propiciar uma educação de qualidade (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 20).

Outra questão suscitada refere-se ao financiamento, que no caso das escolas estaduais se dá por meio de repasses de verbas que, segundo os gestores, são insuficientes para atender aos objetivos das oficinas curriculares que demandam recursos materiais e humanos específicos. Para que haja uma transformação real das escolas rumo à oferta de uma educação com qualidade, perpassando pela ampliação do tempo de permanência dos alunos, desenvolvendo atividades diversificadas nas OCs, torna-se inadiável a revisão das verbas, criando repasses

diferenciados especificamente para as ETIs, considerando o tempo de permanência dos mesmos alunos na escola em dois turnos e as demandas, material e humana, que as OCs necessitam.

Os resultados referentes à atribuição das OCs levando em conta as exigências de formação acadêmica e o perfil dos professores levou-nos a concluir que a maioria dos gestores acredita que os professores a quem as OCs são atribuídas não têm perfil adequado, não trabalham de forma lúdica e diferenciada e não utilizam os materiais disponíveis na escola conforme as orientações da Secretaria da Educação. Foi levantada, ainda, a questão da dificuldade de se encontrar profissionais que atendam aos requisitos de formação e perfil sendo que, segundo os relatos, algumas escolas passaram um ano letivo com OC sendo conduzida por professor eventual posto que não houve professor com formação e perfil adequado interessado. A falta de professores afeta, sobretudo algumas oficinas curriculares como Espanhol. A fala a seguir retrata esta questão:

A figura do professor deve ser reconstruída. Precisamos de profissionais dispostos a abraçar essa causa. Dispostos a assumir uma prática diferente. Não basta ter formação de professor especialista, é necessário que ele seja um professor especial. A contratação de um professor para trabalhar nas oficinas deve estar atrelada ao seu perfil: determinado, destemido, comprometido e apaixonado pela sua profissão. Só assim amará seus alunos e nossa escola. (D1)

A formação inicial deficitária e a ausência de programas de formação continuada específica para professores das oficinas curriculares também foi citado como desafio.

Embora já citado, a formação recebida pelo professor na graduação (formação inicial) não lhe prepara para o efetivo trabalho da sala de aula e, se isso ocorre dentro das classes regulares, imagina o quanto o professor está despreparado para atuação em oficinas. Há, portanto, a necessidade de os cursos de formação inicial mudarem o seu foco e, além disso, a SEE deve proporcionar formação continuada a esses professores, por meio de capacitações pontuais, para que possam desenvolver um trabalho diferenciado e de qualidade nas oficinas, pois,

caso contrário, as ETIs se tornarão mais um lugar em que a criança ficará mais tempo e pouco impacto haverá sobre sua aprendizagem. (VD3)

Para que um Programa como o Escola de Tempo Integral alcance êxito, faz-se necessário repensar os perfis dos profissionais que atuam nas oficinas curriculares e investir na formação continuada voltada especificamente para um trabalho diferenciado sob pena de se perder o foco dos objetivos colocando em risco todo o empenho e esforço envidados para a implantação do Programa. A qualidade almejada para a educação passa pela formação e pela valorização do professor conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 22):

A defesa de um projeto amplo de formação, profissionalização e valorização do docente tem sido muito freqüente em estudos e pesquisas do campo educacional e, ainda, nos processos de reforma e implementação de políticas educacionais nos diferentes países da região, tendo em vista a relevância do fator docente, ou melhor, da qualidade da força de trabalho docente para a melhoria do desempenho dos alunos.

Destacamos algumas inconsistências nas respostas dos gestores que, nas questões abertas do questionário, reclamaram de diversos aspectos referentes à implantação e desenvolvimentos das oficinas curriculares, porém, nas questões fechadas atribuíram conceitos positivos. Acreditamos que tal fato se deva ao hábito já enraizado entre os profissionais atuantes nas escolas públicas de buscarem soluções para os problemas contando com recursos próprios e da comunidade, sem esperar pelo apoio dos órgãos públicos que muitas vezes nunca chega. Este esforço para superação dos desafios, embora inicialmente possa parecer heróico, apenas serve para perpetuar a manutenção da situação de descaso e abandono vivida por estes profissionais das escolas da rede pública.

Alguns dos gestores pesquisados expuseram sua inquietação frente aos desafios trazidos pelo Programa Escola de Tempo Integral, como nas declarações que seguem:

Acreditamos na ETI como uma oportunidade de proporcionar aos alunos melhores momentos e espaços para modificar o ser humano e mudar o mundo. Pensamos que necessitamos do compromisso da comunidade e do poder público com a causa da educação, da escola. “A comunidade tem a escola que deseja”- A

nossa comunidade valoriza, cuida e espera muito desta escola. Necessitamos que o poder público viabilize condições para que a ETI possa trabalhar: transporte para levar crianças a espaços onde acontecem eventos, funcionários que possam acompanhá-los, espaços adequados na escola para leitura, para arte, informática e também para as refeições. (D1)

Acredito na ETI como uma oportunidade de proporcionar aos alunos a cultura que pode modificar um ser humano. [...] Penso que necessitamos do compromisso da comunidade e do poder público com a causa da escola. [...] Colocar as crianças dentro da escola por 9 horas, sem instrumentalizar, formar o profissional e a Unidade escolar não é um projeto de Educação Integral. (PC1)

Acredito neste projeto, mas creio que da maneira como foi executado nunca alcançará êxito, talvez com a dedicação exclusiva ou com profissionais melhores preparados e cobrados consigamos alcançar avanços. (D4)

Acreditamos que estas declarações expressem a percepção dos gestores pesquisados sobre as oficinas curriculares das Escolas de Tempo Integral da rede pública estadual de São Paulo, além de apontarem caminhos para a melhoria do programa.

Contrapondo-se às percepções dos gestores, os documentos oficiais da Secretaria da Educação fazem alusão a uma escola que não corresponde à realidade. Segundo as Diretrizes para a implantação das oficinas curriculares:

Se ampliar significa alargar, expandir, estender algo que já existe, implementar uma escola de tempo integral em um sistema de ensino que já conta com uma escola participativa, inclusiva e democrática, pressupõe, no mínimo, preservar essa essência. E será sobre esse patamar curricular básico, que se faz necessário identificar quais os atributos, as relações e os desdobramentos que ainda demandam um aprofundamento, uma complementação ou um enriquecimento, para potencializar os ganhos e os avanços já conquistados (SÃO PAULO, 2006, p. 3).

Trata-se do primeiro parágrafo do documento e já suscita diversos questionamentos que deixaremos para os leitores responderem ao término da leitura deste trabalho: Temos uma escola participativa, inclusiva e democrática? Quais os conceitos de participação, inclusão e democracia que embasam a SEESP? Criar um modelo de escola para alunos que habitam regiões periféricas, de baixo IDH e em

situação de vulnerabilidade social é uma forma democrática e participativa de implementar uma escola inclusiva?

A improvisação certamente não é a forma adequada de se implantar um programa que tem por objetivo o desenvolvimento integral do aluno promovendo o sentimento de pertinência e o protagonismo juvenil.

Nossa experiência como supervisora de ensino na rede pública estadual do estado de São Paulo leva-nos a acreditar que esta pesquisa tem potencial para que se reveja as políticas públicas para a educação em andamento, com vistas à reformulação dos aspectos frágeis, sobretudo do Programa Escola de Tempo Integral que, desde sua implantação em 2006, passou por diversas reformulações apresentando ainda, aspectos a serem reconsiderados.

Quais sejam os rumos dados às oficinas curriculares das Escolas de Tempo Integral, há de se considerar que os alunos, independente da região em que vivem e da sua situação socioeconômica e cultural, são indivíduos em formação que necessitam de acolhimento, porém, assim como todos os indivíduos, precisam também de oportunidades para desenvolver suas potencialidades cognitivas e que têm o direito subjetivo de receber educação de qualidade para desenvolver-se integralmente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALMEIDA, M. L. P. Tipos de pesquisa. In: ALMEIDA, M. L. P. **Como elaborar monografias**. 4. ed. rev. e atual. Belém: Cejup, 1996. Cap. 4, p.101 – 110 ampl.

AFONSO, A.; ANTUNES, F. **Educação, cidadania e competitividade: subsídios para um debate**. Anais do IV Congresso Português de Sociologia. Porto, Portugal, 2012.

AFONSO, Almerindo. **Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 75, Campinas: Ago./2001.

AQUINO, Juliana Maria de; KASSOUF, Ana Lúcia. **A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do Programa 'Escola de Tempo Integral' da rede pública do estado de São Paulo**. REAP – Rede de Economia aplicada – workingpaper 013: São Paulo, 2011.

ARAÚJO, Lucélia Costa. **O outro lado da moeda da feminização do magistério**. Trabalho apresentado na 9ª ANPED Sul – 29/07 e 01/08 de 2012. Universidade de Caxias do Sul: Caxias do Sul, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola**. Caderno de Pesquisas, São Paulo, v. 65, n. 3, p. 10, mai. 1988.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BONILLA, M. H. S.; PICANÇO, A. A. **Construindo novas educações**. In: PRETTO, N. L. Tecnologia e novas educações. Salvador: EDFBA, 2005.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Lucas.org. **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: Edufba, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. 1996. Imprensa Oficial. Governo do estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2006.

_____. SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPPELLETTI, I. F. **Opções metodológicas em avaliação: saliências e relevâncias no processo decisório**. Roteiro. Joaçaba - SC, v. 37, n. 2, p. 211-227, 2012.

_____. (Org.). **Avaliação e Currículo: políticas e projetos**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2010.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. **O projeto escola de tempo integral: mais tempo e mais qualidade para a educação paulista?** UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

CAVALIERE, A. M. C. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia (Ribeirão Preto). v. 20, n. 46. Ribeirão Preto: Mai/Aug. 2010.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto: Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc.: Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015 – 1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

_____. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2006.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COELHO, L. M. C. C.; MENEZES, J. S. S. **Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional – legal em discussão**. GT: Educação Fundamental / n. 13. 30ª Reunião Anual da ANPEd: Caxambu - MG, 2007.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DE SOUSA, A. P.; JOSÉ FILHO, M. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. Revista Iberoamericana de Educación, La Rioja, España: ISSN-e 1681-5653, v. 44, n. 7, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**: Campinas. v. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Ministérios da Educação e Cultura. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Brasília, 2007.

DOURADO, L. F. (org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ESQUINSANI, R. S. S. Políticas de organização curricular para a escola pública em tempo integral: as lições de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais: Brasília, v. 91, n. 227, p. 75-83, jan./abr. 2010.

FAPESP – FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo**. São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2010.

FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. Editora SENAC São Paulo, 2009.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Metas Intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados e Escolas**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 1 jun. 2013.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, A. M. P. **Os determinantes da qualidade de educação no Brasil**. 2008. 154 p. Tese (Doutorado em Economia), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREIRE, P. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, G. **Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. e. Disponível em: <revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Cascavel. Paraná. Acesso em: 25 mai. 2013.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva. v. 14 n. 2, São Paulo: Apr./June, 2000.

GANDOLFI, G. **Ler e viver - Compreensão Leitora: o desenvolvimento da compreensão leitora**. Moderna Formação: São Paulo, 2005.

GATTI, B. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GOMES, A. M. Políticas públicas, discurso e educação. In; GOMES, A. M. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, Mercado de Letras, 2011.

GOMES, M. C. R. L. **Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas: 2009.

GONTIJO, P.; VALADÃO, E. B. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio nas escolas públicas do distrito Federal: história, práticas e sentidos em construção**. Cad. Cedes, Campinas: v. 24, n. 64, p. 285-303, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 mai. 2013.

GUIMARÃES, C. C. P. A. G. **Educação Física Escolar e Promoção da Saúde: uma pesquisa participante**. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo: 2009.

HERNÁNDES, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFLING, E. M. **Estado e Políticas (públicas) Sociais**. In: Políticas Públicas e Educação, Caderno Cedes 55. Campinas, 2001.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4. ed. Atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Pesquisa. In: LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnica de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEE, V. E. **A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: v. 91, n. 229, p. 471-480, set./dez. 2010.

LEHER, R. **Reforma do Estado: o privado contra o público**. Trab. educ. saúde. v.1, n. 2, Rio de Janeiro, set. 2003.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13 – 28, 2012.

_____. **Valerá a pena investir dinheiro público na escola de tempo integral?** Apontamentos para participação do autor em Mesa Redonda no Colóquio da Linha Teorias da Educação. Dissertação (Mestrado). Educação da Universidade Católica de Goiás – UCG. Goiânia, GO, nov. 2006.

LÜCK, H. **Indicadores para qualidade na gestão escolar e ensino**. In: Revista Gestão em Rede, Bahia, n. 25, nov/dez. Bahia, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LUIZ JÚNIOR, C. et al. **Alguns aspectos para se entender e propor uma inovação curricular**. Anais do 3º Congresso Internacional de Educação, de 9 a 11 de junho de 2011: Ponta Grossa, Paraná, Brasil Disponível em <<http://www.isapg.com.br/2011/ciepg/download.php?id=24>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

MEGID NETO, J. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999. 365 p.

MENEZES FILHO, N.; NUÑEZ, D. F.; RIBEIRO, F. P. **Comparando as escolas paulistas com melhor e pior desempenho no SARESP e na Prova Brasil**. São Paulo Perspec., São Paulo: v. 23, n. 1, p. 115-134, jan./jun. 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MOTA, S. M. C. **Escola de tempo integral: da concepção à prática**. VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente – UERJ. Rio de Janeiro – RJ, 2006.

NARDI, E. L. Descentralização na gestão de políticas municipais de educação: democratização e afirmação de projetos locais. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, v. 39, p. 107-34, mai./ago. 2011.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Edson Marques. Empreendedorismo social no Brasil: atual configuração, perspectivas e desafios – notas introdutórias. **Rev. FAE**, Curitiba: v. 7, n. 2, p. 9-18, jul./dez. 2004.

OLIVEIRA, R. P. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 661 – 690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 mar. 2013.

PACHECO, J. A., Org. **Políticas Educativas. O Neoliberalismo Educacional**. Porto: Porto, 2001.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa.– abordagem teórico-prática**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

PARO, V. H. et al. **Escola de Tempo Integral – Desafios para o Ensino Público**. São Paulo: Editora Cortez/ Autores Associados, 1998.

PARO, V. H. **Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino**. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 13, n. 1, a. 13. Universidade do Minho. Braga. Portugal, 2. ed., 2000. p. 23 – 38.

_____. **O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central**. Ensaio: avaliação e políticas públicas Educ., Rio de Janeiro: v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

Bresser-Pereira e Spink, orgs. (1997). Da administração pública burocrática à gerencial *in* Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 47, n. 1, jan. 1996.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PUCCI, Luis Fábio Simões. **A proposta da escola de tempo integral no Estado de São Paulo – novos desafios para a escola pública e para a formação de professores**. Cadernos de Pós-Graduação. São Paulo: v. 4, Educação, p. 75 – 73, 2005.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SÃO PAULO - Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 89, de 9 de dezembro de 2005**: São Paulo, 2005.

_____. **Construção de uma proposta ciclos I e II**. São Paulo/SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

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

_____. **Educação Integral. Escola de Tempo Integral/Aluno em Tempo Integral**. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: São Paulo, 2011.

_____. **Escola de tempo integral - diretrizes gerais (2ª versão preliminar)**. São Paulo/SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Caderno do Gestor: Gestão do Currículo na Escola**. Coordenação, Maria Inês Fini; Equipe, Zuleika de Felice Murrie. Edição Especial, São Paulo: SEE, 2010.

_____. **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo – São Paulo**: 2010.

_____. **Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação em São Paulo 2010.** Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. v. 1.

SAVIANI, D. **Contribuições da filosofia para a Educação.** Em Aberto. Brasília: a. 9, n. 45. jan./mar. 1990.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, M. P. NARDI, E. L. **Qualidade na educação básica: entre significações, políticas e indicadores.** Revista Educação em Questão, v. 42, n. 28, Natal, Rio Grande do Norte, 2012.

SOUZA, Â. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** 2006. Porto Alegre, Sociologias, a. 8, n. 16. 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2000, n. 13, ANPED, Rio de Janeiro, 2000.

TRAGTENBEWRG, M. (seleção). **Max Weber. Ensaios de Sociologia e outros escritos.** Os Pensadores. 1. ed. São Paulo: abr./mai. 1974.

TERENCE, A. C. F.; ESCRIVÃO FILHO. E. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais.** In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, n. 26., 2006, Fortaleza. Anais... Fortaleza, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas S.A., 1987.

VALADÃO, C. R.; SANTOS, R. F. M. **Família e escola: visitando seus discursos.**
(Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a UNESP-Franca, 1997.

ANEXOS

ANEXO I

Abrangência da Diretoria Regional de Ensino de São João da Boa Vista



Fonte: Arquivos da Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista-SP (2013).

ANEXO II

Resolução SE 89, de 9-12-2005

Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral

O Secretário de Estado da Educação, considerando:

a educação como presença fundamental no dia a dia de crianças e jovens, por desempenhar papel relevante na dinâmica das sociedades;

a importância de se oferecer aos estudantes do Ensino Fundamental a oportunidade de estender o tempo de participação na escola em atividades que ampliem suas possibilidades de aprender;

a necessidade de atender às expectativas da comunidade intra e extra-escolar e desenvolver ações que integram a política de inclusão,

Resolve:

Artigo 1º - Fica instituído o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.

Artigo 2º - O Projeto Escola de Tempo Integral tem como objetivos:

I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto estima e o sentimento de pertencimento;

II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;

III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;

IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;

V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor.

Artigo 3º - O Projeto Escola de Tempo Integral prevê o atendimento inicial de escolas da rede pública estadual de ensino fundamental que atendam aos critérios de adesão, que estejam distribuídas pelas 90 Diretorias de Ensino, inseridas, preferencialmente, em regiões de baixo IDH - Índice de Desenvolvimento Humano - e nas periferias urbanas.

Parágrafo único - São critérios para adesão ao Projeto:

1 - espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em tempo integral e

2 - intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola.

Artigo 4º - A Escola de Tempo Integral funcionará em dois turnos - manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas.

Artigo 5º - A organização curricular da Escola de Tempo Integral inclui o currículo básico do ensino fundamental e ações curriculares direcionadas para:

I - orientação de estudos;

II - atividades Artísticas e Culturais;

III - atividades Desportivas;

IV - atividades de Integração Social;

V - atividades de Enriquecimento Curricular.

Artigo 6º - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas expedir instruções complementares à presente resolução.

Artigo 7º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO III

| ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL | | | | | | |
|------------------------------|---|-------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| MATRIZ CURRICULAR | | | | | | |
| ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO I | | | | | | |
| Componentes curriculares | | | 1 ^a | 2 ^a | 3 ^a | 4 ^a |
| | | L. Portuguesa | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Currículo Básico | Base Nacional Comum e Parte Diversificada | Educação Artística | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | História | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | Geografia | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | Matemática | 7 | 7 | 7 | 7 |
| | | Ciências Físicas e Biológicas | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Total | | | 25 | 25 | 25 |
| Oficinas Curriculares | Orientação para estudo e pesquisa | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Atividades de Linguagem e de Matemática | Hora da Leitura | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | | Experiências Matemáticas | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | | Língua Estrangeira Moderna – Inglês | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Informática Educacional | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Atividades Artísticas | Teatro | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | | Artes Visuais | | | | |
| | | Música | | | | |
| | | Dança | | | | |
| | Atividades Esportivas e Motoras | Esporte | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | | Ginástica | | | | |
| | | Jogo | | | | |
| | Atividades de Participação Social | Saúde e Qualidade de Vida | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | | Filosofia | | | | |
| | | Empreendedorismo Social | | | | |
| Total | | | 20 | 20 | 20 | 20 |
| Total | | | 45 | 45 | 45 | 45 |

ANEXO IV

| ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL | | | | | | |
|------------------------------|---|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| MATRIZ CURRICULAR | | | | | | |
| ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO I | | | | | | |
| Componentes curriculares | | | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª |
| Currículo Básico | Base Nacional Comum e Parte Diversificada | L. Portuguesa | 6 | 6 | 6 | 6 |
| | | Língua Estrangeira Moderna - Inglês | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | Educação Artística | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | Educação Física | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | História | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | | Geografia | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | | Matemática | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | | Ciências Físicas e Biológicas | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | Ensino Religioso | - | - | - | 1 | |
| Total | | | 27 | 27 | 27 | 28 |
| Oficinas Curriculares | Orientação para estudo e pesquisa | | 1 | 1 | 1 | - |
| | Atividades de Linguagem e de Matemática | Hora da Leitura | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | Experiências Matemáticas | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | | Língua Estrangeira Moderna – Espanhol | | | | |
| | | Informática Educacional | | | | |
| | Atividades Artísticas | Teatro | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | | Artes Visuais | | | | |
| | | Música | | | | |
| | | Dança | | | | |
| | Atividades Esportivas e Motoras | Esporte | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | | Ginástica | | | | |
| | | Jogo | | | | |
| | Atividades de Participação Social | Saúde e Qualidade de Vida | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | | Filosofia | | | | |
| | | Empreendedorismo Social | | | | |
| Total | | | 18 | 18 | 18 | 18 |
| Total | | | 45 | 45 | 45 | 45 |

ANEXO V
QUESTIONÁRIO

O questionário a seguir é o instrumento de coleta de dados da pesquisa intitulada “Avanços e desafios das Oficinas Curriculares nas Escolas de Tempo Integral da rede pública estadual de São Paulo” que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Mariângela Leocárdio Jacomini, mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

O objetivo da pesquisa é estudar as oficinas curriculares nas escolas de tempo integral da região de São João da Boa Vista enfocando a percepção das equipes gestoras quanto aos avanços e desafios nos campos operacional e pedagógico das referidas oficinas.

Seu envolvimento contribuirá para uma análise real das oficinas curriculares fornecendo subsídios para estudos sobre a manutenção e/ou reformulação destas.

Sua participação é voluntária, sendo-lhe garantido sigilo sobre os seus dados pessoais e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho não lhe trazendo qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional. Desde já, agradeço por sua participação.

Cargo/função: _____

Tempo total no magistério: _____

Tempo no cargo/função: _____

Tempo no cargo/função nesta U.E. _____

Formação acadêmica: _____

As questões a seguir referem-se à pesquisa em curso sobre as oficinas curriculares das Escolas de Tempo Integral do estado de São Paulo. Responda-as de acordo com suas percepções e com a sua atuação.

1. Quais os desafios encontrados na implantação e no funcionamento das oficinas curriculares na escola em que atua nos seguintes aspectos:

- a) estrutura física da escola:
- b) horário das aulas:
- c) atribuição das oficinas:
- d) organização geral da escola:
- e) aceitação das famílias dos alunos:
- f) financiamento (repasse de verbas):
- g) outros desafios:

2. Houve avanços do ponto de vista pedagógico com a implantação das oficinas curriculares na escola?

3. O conteúdo nas oficinas curriculares é trabalhado de forma prática ou teórica?

4. Em relação às disciplinas regulares, os conteúdos trabalhados nas oficinas têm alguma influência no desempenho dos alunos?

5. Existe interação entre os professores das disciplinas regulares e das oficinas? Se sim, como é feita?

6. Que material orientador você recebeu/recebe para o desenvolvimento do trabalho nas Oficinas Curriculares?

7. É oferecida formação continuada dos professores que atuam nas oficinas curriculares? Caso isto ocorra, quando, como se dá e com que frequência?

8. Utilize a legenda a seguir para avaliar os aspectos pedagógicos e operacionais da implantação e funcionamento das oficinas curriculares de acordo com sua área de atuação. Justifique suas respostas.

1. Ruim

2. Bom

3. Excelente

- Aspectos pedagógicos:

- Conteúdo ()
- Material didático ()
- Quadro curricular ()
- Desempenho cognitivo dos alunos ()
- Formação continuada dos professores ()

- Articulação com as disciplinas regulares ()

- Aspectos operacionais:

- Estrutura física ()
- Horário ()
- Atribuição ()
- Repasse de verbas ()
- Organização geral da escola ()
- Recursos humanos ()

9. A seguir estão listados os objetivos gerais das oficinas curriculares. Avalie-os utilizando a legenda a seguir:

1. Não atendido 2. Atendido parcialmente 3. Plenamente atendido

| OBJETIVOS | 1 | 2 | 3 |
|---|----------|----------|----------|
| Educar e cuidar da construção da imagem positiva do aluno. | | | |
| Atender às diferentes necessidades de aprendizagem. | | | |
| Promover o sentimento de pertinência e compromisso com a escola e a comunidade. | | | |
| Promover a cultura da paz pelo desenvolvimento de atitudes de autor-respeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo. | | | |

- Justifique suas respostas:

10. Quanto aos objetivos específicos de cada oficina, analise o quanto estão sendo atingidos seguindo a mesma legenda da questão anterior. Justifique cada uma de suas respostas.

- HORA DA LEITURA

- Desenvolver atitudes e procedimentos que os leitores assíduos adquirem a partir da prática.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- Propiciar intenso e sistematizado contato dos alunos com diferentes gêneros textuais.

- Otimizar a utilização do acervo existente na escola.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS

- Rever e/ou aprofundar conceitos e procedimentos matemáticos já estudados, por meio de metodologias diferenciadas e inovadoras.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta (do aluno).

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Espera-se que o aluno desenvolva habilidades para:

- Comunicar-se com o mundo de forma criativa e responsável.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- Construir uma consciência plurilíngue e pluricultural.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- Aceitar as diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento ao compreender a interculturalidade.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- Apreciar os costumes e valores de outras culturas para melhor compreender a sua.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- INFORMÁTICA EDUCACIONAL

- Compreender o funcionamento e desenvolver competências para uso de equipamentos, softwares e redes.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- Desenvolver uma visão crítica sobre a aplicação de cada uma das tecnologias de forma a usá-las com economia e propriedade, segundo a finalidade/ou público-alvo de sua ação.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- Desenvolver uma visão abrangente e crítica sobre a influência das mídias em nossa sociedade, formando o receptor consciente.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- Desenvolver hábitos e competências para o trabalho em grupo.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- ATIVIDADES ARTÍSTICAS

- Propiciar aos alunos a criação de formas artísticas, representação de ideias, emoções, sensações por meio de diferentes linguagens da arte.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- Possibilitar ao aluno reconhecer-se como produtor de linguagens artísticas mobilizando-o a ampliar seus conhecimentos em cada uma das linguagens artísticas ao longo dos anos de estudo.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- Ampliar e aprofundar o repertório artístico e estético dos alunos em cada uma das linguagens ao longo das quatro séries do ciclo I e II.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- ATIVIDADES ESPORTIVAS E MOTORAS

Contribuir para que o aluno seja capaz de:

- Participar de atividades motoras variadas estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando os próprios limites e os dos demais membros da sociedade.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- Agir conscientemente na relação dialética existente entre o movimento humano e o meio ambiente – causa e efeito.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- Reverter o quadro de sedentarismo e doenças decorrentes do mesmo ao longo da vida.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA

- Favorecer o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e de ações solidárias para a promoção da saúde.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- Favorecer a compreensão da concepção de saúde como produto da interação entre os aspectos físicos, psíquicos, socioculturais e ambientais determinantes da qualidade de vida.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- Valorizar a promoção e manutenção da saúde na escola para todos os que nela estudam e trabalham.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- ORIENTAÇÃO PARA ESTUDO E PESQUISA

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

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- Ampliar o repertório cultural e científico dos alunos, possibilitando o estabelecimento de vínculos com o mundo da pesquisa.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

- Possibilitar aos alunos o desenvolvimento das habilidades para saber investigar, analisar e se posicionar sobre o objeto de estudo ou pesquisa.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

11. Se houver algo que você considera relevante e que não foi contemplado nas questões respondidas, por favor, escreva abaixo: