



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em
Educação
ISSN: 0104-4036
ensaio@cesgranrio.org.br
Fundação Cesgranrio
Brasil

de Castro, Adriana; Esquerdo Lopes, Roseli
A escola de tempo integral: desafios e possibilidades
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 19, núm. 71, abril-junho, 2011, pp. 259-282
Fundação Cesgranrio
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538137003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

A escola de tempo integral: desafios e possibilidades *

Adriana de Castro **

Roseli Esquerdo Lopes ***

Resumo

No estado de São Paulo, no ano de 2006, foram implantadas mais de 500 Escolas de Tempo Integral (ETIs), no ensino fundamental da rede pública estadual, com o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. A jornada discente foi estendida e o currículo básico foi incrementado com as oficinas curriculares. Este artigo analisa a correlação entre os objetivos arrolados pela política educacional e os dados da experiência concreta, a fim de compreender os avanços, desafios e limites da proposição de uma educação pública de melhor qualidade, a partir da Escola de Tempo Integral. Trabalhou-se com dados coletados em um estudo de caso, analisado à luz das referências de Teixeira (1977), Gramsci (2004), Manacorda (1990), Paro (1988) e Cavaliere e Coelho (2002). Dentre suas principais conclusões, pode-se afirmar que a extensão da jornada discente não pode ser apenas uma questão de ampliação de tempo, mas de uma organização escolar que contemple e qualifique as atividades obrigatórias e as atividades de livre escolha do aluno.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral. Educação Integral. Escola pública. Políticas públicas.

Full time school: challenges and possibilities

Abstract

In São Paulo State, in 2006, more than 500 Full Time Schools were opened, in the fundamental education of the public state net, with the purpose to broaden the students' learning possibilities. The students' permanence period in school was

Este trabalho dialoga com dados advindos da pesquisa que integrou a Dissertação de Mestrado intitulada “A Escola de Tempo Integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por Adriana de Castro, sob orientação da Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), em 2009.

** Mestre em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), SP; Supervisora de Ensino, Secretaria de Estado da Educação, São Paulo (SP). E-mail: adrianadecastro1@ig.com.br

*** Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP; Professora Associada , UFSCar. E-mail: relopes@ufscar.br

extended and the basic curriculum was enhanced with curriculum workshops. This article analyses the relationship between the objectives proposed by the educational policies and the specific experience data, and its goal is to understand the advances, challenges and limits of this initiative, which is meant to achieve a better quality public education. A case study data was analyzed according to Teixeira's (1977), Gramsci's (2004), Manacorda's (1990), Paro's (1988) and Cavalieri's and Coelho's (2002) references. Among the main conclusions, we can state that the students' period length cannot be only a time enlargement, but a period to qualify the compulsory activities and the students' free choice activities.

Keywords: Integral Time School. Integral Education. Public school. Public policies.

Escuelas de tiempo integral: desafíos y posibilidades

Resumen

En la provincia de San Pablo, en el 2006, se implantaron más de 500 Escuelas de Tiempo Integral (ETIs) en la Escuela Primaria de la red pública provincial, con el objetivo de ampliar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. La jornada discente se extendió con los talleres curriculares. Este artículo analiza la correlación entre los objetivos propuestos por la política educacional y los datos de un estudio de caso, a la luz de las obras de Teixeira, Gramsci, Manacorda, Paro y Cavalieri, con la finalidad de comprender los avances, los retos y los límites de la proposición de una educación pública de mejor calidad, a partir de la implantación de Escuelas de Tiempo Integral. Entre sus principales conclusiones, se puede afirmar que la extensión de la jornada discente no puede ser sólo una cuestión de ampliación del tiempo de permanencia, sino una organización escolar que contemple y califique las actividades obligatorias y las de libre elección del alumno.

Palabras claves: Escuelas de Tiempo Integral. Educación Integral. Escuela Pública. Políticas Públicas.

Introdução

No estado de São Paulo, durante a gestão de Geraldo Alckmin (2003-2006), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), o Secretário de Estado da Educação de São Paulo, à época, Gabriel Benedito Isaac Chalita, com a Resolução SE nº. 89 (SÃO PAULO, 2005), instituiu o projeto Escola de Tempo Integral em algumas escolas da rede pública estadual de ensino fundamental. Este projeto teve o objetivo de prolongar o tempo diário de permanência diário dos alunos (de 5 para 9 horas), com vistas a ampliar suas possibilidades de aprendizagem, com as oficinas curriculares compostas por: Orientação para Estudo e Pesquisa, Atividades de Linguagem e de Matemática, Atividades Artísticas, Esportivas/Motoras e de Participação Social.

De acordo com as "Diretrizes das Escolas de Tempo Integral: tempo e qualidade", cuja elaboração ficou sob responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e

Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Estado da Educação, a função social da escola é vista como a "alavanca de um processo que visa à formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania" (SÃO PAULO, 2006b, p. 14).

Para alcançar esse objetivo, as diretrizes prevêem a "ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais" (SÃO PAULO, 2006b, p. 5), com uma nova organização curricular que propõe a manutenção do currículo básico do ensino fundamental enriquecido com "procedimentos metodológicos inovadores" (SÃO PAULO, 2006b, p. 11), as oficinas curriculares, que desenvolverão atividades "de natureza prática, inovadora, integradas às temáticas e conhecimentos e saberes já interiorizados ou não pelos alunos" (SÃO PAULO, 2006b, p. 14).

Nas Escolas de Tempo Integral (ETI), os alunos dos ciclos I e II¹ entram na escola às 7 horas da manhã e saem às 16 horas e 10 minutos; não é permitida a saída do aluno antes desse horário. O almoço é oferecido pela escola e faz parte da carga horária obrigatória.

Na introdução do documento "Construção de uma Proposta Ciclos I e II" (SÃO PAULO, 2007, p. 3), afirma-se o envolvimento, entre o final de 2005 e início de 2006, de 9% das 5.598 unidades da rede pública estadual de São Paulo com o projeto. Nenhuma escola sofreu adequações em sua estrutura física, antes do início do ano letivo de 2006, tampouco os professores sabiam o que lecionar nas oficinas curriculares. As oficinas foram atribuídas pelos gestores, aos professores, apenas com base nos critérios de tempo de experiência docente e diplomas.

Do início de 2006 até meados de 2009, foram quatro os Secretários de Estado da Educação em São Paulo. O projeto inicial sofreu algumas alterações nesse inters-tício. As principais mudanças foram na maneira de contratar os professores para trabalhar com as oficinas curriculares que, além do tempo de experiência docente e diplomas, passaram a ter que apresentar um plano de trabalho referente à oficina na escola de interesse e realizar uma entrevista com a equipe gestora; introduziu-se, ainda, a possibilidade do diretor escolher, dentre as matrizes publicadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), para o projeto ETI, uma que melhor atendesse a seus interesses e necessidades.

No intuito de construirmos parâmetros para a análise da experiência a ser investigada, utilizamos como referências as proposições do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira, na década de 1950, o conceito de Escola Unitária, a partir dos escritos do marxista italiano Antonio Gramsci (2004), o livro de Paro (1988), que aborda duas experiências de escolas públicas de tempo integral, a dos Centros Integra-

¹ Nas escolas estaduais de São Paulo, desde 1998, o ensino fundamental é oferecido em dois ciclos e em regime de progressão continuada. O primeiro ciclo, de 1^a a 4^a séries, é denominado ciclo I e o segundo, de 5^a a 8^a séries, ciclo II. Assim, a retenção do aluno, por baixo desempenho, só é possível na última série de cada ciclo.

dos de Educação Pública (CIEPs) e a do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), e o livro organizado por Cavaliere e Coelho, intitulado "Educação Brasileira e(m) Tempo Integral", publicado em 2002, com textos de diferentes autores. Mário Alighiero Manacorda (1990) trará para a discussão a necessidade de elaborarmos um programa escolar que, sem descurar do trabalho baseado no reino da necessidade, integre também o trabalho do reino da liberdade, visando à plena humanização.

Neste artigo pretendemos elucidar as possibilidades, os limites e os desafios trazidos pela Escola de Tempo Integral quanto ao cumprimento daquilo que institui o inciso I, artigo 2º, da Resolução SE nº. 89 (SÃO PAULO, 2005, p. 1): "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".

Na primeira parte deste texto, nos detemos na experiência brasileira que contou com o reconhecimento internacional das Nações Unidas e que representou um marco histórico em relação à implantação das escolas públicas em tempo integral no nosso país, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, de modo a fornecer os subsídios para que se possa recompor o início da trajetória brasileira dessa proposição.

Em seguida, nos deteremos nos dados da pesquisa que lidou com a Escola de Tempo Integral, no estado de São Paulo, na qual foi utilizado o enfoque qualitativo, com pesquisa documental, bibliográfica e empírica. Esta foi realizada numa escola estadual do município de Pirassununga² (SP), de junho de 2007 a junho de 2008. Foram realizadas três entrevistas³ com os gestores da escola e doze com os demais segmentos: professores, responsáveis por alunos e alunos do ensino fundamental, totalizando assim, quinze entrevistas; além disso, lançou-se mão da observação empírica com anotações em diário de campo durante a coleta dos dados. Além dessa abordagem, foi aplicado um instrumento⁴, com questões fechadas e abertas, aos alunos da 8ª série e a todos os professores.

² Cidade média do interior do estado de São Paulo, localizada a 230 km da capital, Pirassununga contava, em 2006, com 70.864 habitantes distribuídos numa área de 726,942 km². Pouco mais de 10% da população reside na zona rural. A densidade demográfica é de 97,5 habitantes/km². O Produto Interno Bruto alcançou a marca dos 450 mil reais em 2005 com os serviços, passou dos 280 mil reais com a indústria e atingiu quase 60 mil reais com as atividades agropecuárias. Quanto à condição de vida dos moradores, quase a totalidade dos domicílios existentes, em 2000, contava com infraestrutura urbana adequada, apesar de apenas uma pequena parte dispor de esgoto sanitário tratado. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), no ano de 2000, foi de 0,839. O município apresentou melhores índices, nos quesitos acima apontados, do que sua Região de Governo (a de Limeira) e Estado (FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS, 2008).

³ Os roteiros utilizados nas entrevistas foram adequados aos seus interlocutores. As perguntas eram agrupadas em seis tópicos que, com exceção do primeiro, buscavam apreender as considerações e avaliações dos sujeitos acerca de cada uma das temáticas neles abordadas, a saber: I- Caracterização do Entrevistado; II- Organização da ETI; III- Processo Educacional da ETI; IV- Objetivos Educacionais; V- Qualidade Educacional; VI- Relação do Entrevistado com a ETI.

⁴ No dia da aplicação dos questionários, com 26 questões cada, 84,61% dos alunos da 8ª série estavam presentes e participaram da pesquisa. As questões foram elaboradas a fim de apreendermos a compreensão, as motivações, as preferências e as percepções dos alunos em relação à ETI. Os questionários elaborados para os professores eram compostos de 41 questões com o objetivo principal de coletar informações sobre o papel e a atuação dos docentes na ETI. Houve a participação de 92% dos professores da escola nessa etapa.

As avaliações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), realizadas nos anos de 2005 e 2007 (SÃO PAULO, 2006a, 2008), as entrevistas mencionadas, os dados coletados por meio da observação empírica e dos questionários foram utilizados de forma a documentar e fundamentar a análise a ser apresentada, possibilitando o detalhamento e a exemplificação da problemática retratada a partir do estudo específico proposto.

A proposição de educação pública integral, no Brasil

O governador do estado da Bahia, Otávio Cavalcanti Mangabeira, durante sua gestão (1947-1951), solicitou ao professor Anísio Spínola Teixeira, então Secretário de Educação e Saúde do Estado, um plano para resolver o problema da falta dos serviços de saúde, de assistência familiar e social da criança baiana, enfim, da infância abandonada. Anísio Teixeira já era reconhecido por uma experiência de escola funcionando em regime de semi-internato no Rio de Janeiro.

Em 1950, Anísio Teixeira, inspirado na teoria sobre reconstrução da experiência e no conceito de educação de John Dewey, que afirmava a necessidade de criarmos oportunidades para que a criança e o adolescente vivenciassem, através da experiência, o modo de vida democrático para assegurarmos uma sociedade democrática, idealizou uma "pequena universidade infantil". As diferentes atividades seriam distribuídas por vários prédios constituindo-se, assim, num Centro, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi projetado pelos arquitetos Diógenes Rebouças e Hélio Duarte, com dois setores: o *setor de instrução* formado pela Escola-Classe, composta por um conjunto de 12 salas visando às atividades normais ou convencionais como: leitura, escrita, aritmética, ou o "ensino de letras e ciências, com dependências para administração e áreas de estar" (EBOLI, 1971, p. 16) além de "áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres" (EBOLI, 1971, p. 21); e o Setor da Educação composto por uma Escola Parque de 7 pavilhões para "as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física" (EBOLI, 1971, p.16). A Escola Parque estava localizada no meio das outras unidades do Centro. Nela os alunos eram agrupados com base nas suas preferências e idades, em grupos de 20 a 30 alunos, para realizar diferentes atividades.

Os professores selecionados para trabalhar nas Escolas Classe eram os primários comuns, e para trabalhar na Escolas Parque eram os primários especializados (em dança, música, teatro, desenho, educação física, artes industriais, biblioteca, recreação e jogos).

Todo o conjunto acomodaria quatro mil alunos que se revezariam das 7h30min às 16h30min entre a Escola Classe, por quatro horas, e a Escola Parque por mais quatro horas. Além desses ambientes, o projeto previa a construção da residência para abrigar 5% do total de crianças consideradas sem lar, em regime de internato.

Com essa escola, Anísio Teixeira (1977, p. 140-141) pretendia restituir o dia letivo completo, os seis anos de curso e os programas de "aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física" para combater a simplificação ocorrida nas escolas primárias brasileiras, nas primeiras décadas do século XX, com a defesa clara da necessidade de sua universalização.

Em 21 de outubro de 1950, é inaugurado, parcialmente, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque, em Salvador, BA. Desde sua concepção, havia a pretensão que este Centro fosse um irradiador da experiência de escola primária em tempo integral para toda a cidade de Salvador, além de formador do professorado baiano. Assim Anísio Teixeira se expressou no discurso de inauguração do Centro:

Tive, então oportunidade de ponderar que, entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que deveríamos voltar à escola de tempo integral (TEIXEIRA apud EBOLI, 1971, p. 15).

Segundo Borges (1994, p. 44-45), aqui já é notada a preocupação do projeto de escola de Anísio Teixeira, em:

compensar as deficiências da educação familiar, dando à escola uma sobrecarga de tarefas que certamente não lhe caberiam, e esta ideia de escola compensatória vai permanecer nos programas de educação integral desde à época da implantação no Brasil, até os dias atuais, para justificar a jornada ampliada de permanência da criança na escola, intencionando afastá-la dos riscos das ruas.

Para Anísio Teixeira, a escola deveria suprir as deficiências das demais instituições "todas elas em estado de defensiva e incapazes de atender, com segurança e eficácia, seus objetivos" (EBOLI, 1971, p.14). No Centro, além da instrução e da educação, o aluno receberia merenda, uniforme, material didático, livros e atendimento médico e dentário (EBOLI, 1971, p.71).

Em 1964, a obra contava com quatro Escolas Classe e uma Escola Parque totalizando 11 prédios no bairro da Liberdade. Esse bairro foi escolhido, intencionalmente, por conter muitas crianças em idade escolar e ser constituído de proletários de nível econômico baixo. As Escolas Classe 1, 2 e 3 atendiam crianças de 7 a 13 anos, separadas por faixa etária, e a Escola Classe 4 oferecia a educação complementar e a educação ginásial correspondendo, respectivamente, à 1^a e 2^a séries e à 3^a e 4^a séries do ginásio. Ao completar 15 anos, o aluno era encaminhado a um curso noturno.

Essa experiência ofereceu os parâmetros para suas sucessoras, no âmbito da escola pública, com destaque para os Centros Integrados de Educação Pública, conhecidos como CIEPs ou Brizolões, no Rio de Janeiro (implantados por Darcy Ribeiro, então vice-governador, durante o governo de Leonel de Moura Brizola, em dois períodos distintos, 1983-1986 e 1991-1994), para o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), projeto do governo de Franco Montoro no estado de São Paulo (1983-1986) e que envolvia as Secretarias de Educação, Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura e Esportes e Turismo e, finalmente, na esfera federal, em 1991, no governo de Fernando Collor de Melo, para a implantação em diversas escolas, no Brasil, de ensino fundamental em horário integral, dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), posteriormente, CAICs, Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

Guará (2006), ao analisar os conceitos de educação integral mais comumente utilizados, no Brasil, hoje em dia, afirma que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), o PROFIC, o CIEP, os CIACs e os CAICs, são exemplos de como a extensão da jornada escolar e implantação de um período integral nas escolas públicas se apresentam como propostas de educação integral. Para a autora, o objetivo principal dessas iniciativas era oferecer ao aluno "a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo escolar formal" (GUARÁ, 2006, p. 18).

A autora expõe as críticas enfrentadas por essas diferentes experiências de educação integral em tempo integral, a saber: a descontinuidade dos projetos por questões políticas, a qualidade do atendimento nessas escolas, a não extensão dos projetos a todas as crianças, a função assistencialista que a escola estaria avocando em detrimento da sua finalidade educativa e o problema da baixa frequência das crianças. Como consenso sobre a educação, ela afirma que o tempo de permanência dos alunos na escola "está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças e jovens para os desafios do século XXI" (GUARÁ, 2006, p.18). Esclarece que as mudanças sociais atribuem às escolas um papel antes de responsabilidade das famílias e que a extensão do tempo escolar responde a essa demanda, assim como as escolas de países desenvolvidos, que oferecem de 6 a 8 horas diárias de carga horária, há escolas particulares, no Brasil, também com período completo:

[...] ensino regular complementado por atividades de acompanhamento pedagógico individualizado, recreação, oficinas e cursos variados, atividades na área esportiva, artística e ensino de línguas, além de passeios a museus, exposições e parques (GUARÁ, 2006, p.18).

A escola de tempo integral: uma experiência no estado de São Paulo

Para melhor compreender o objeto estudado na sua complexidade, tentamos: a) identificar como a escola organizava o seu tempo e o seu espaço, de acordo com o contexto, e as relações que estabelecia com outros órgãos do Estado com vistas ao cumprimento do que previa o inciso I, artigo 2º da Resolução SE nº. 89 (SÃO PAULO, 2005); b) compreender o que os gestores, professores, pais e alunos caracterizavam como uma boa educação e como educação integral; c) desvelar sobre quais concepções filosóficas de "qualidade educacional" e "educação integral" estava assentada a proposta da Escola de Tempo Integral; d) verificar, comparativamente, se houve uma melhora no desempenho escolar no SA-RESP 2007, em relação à avaliação de 2005; e, finalmente, e) analisar a correlação entre objetivos propostos pela política educacional e os dados da experiência concreta.

A organização do espaço e do tempo na escola

Verificamos que a organização do espaço e do tempo não foi alterada substancialmente. As aulas das disciplinas do currículo básico e das oficinas obedeciam aos moldes de uma aula expositiva tradicional. No ano de 2007, houve a possibilidade das ETIs intercalarem aulas do currículo básico com as oficinas curriculares nos dois períodos (manhã e tarde), no ciclo II, já que no ano anterior havia uma clara separação, pois a maioria das aulas do currículo básico⁵ era do período da manhã, e as das oficinas curriculares, à tarde.

Mesmo existindo a prescrição de que a escola 'otimizasse' o uso de outros espaços e tempos educativos, percebemos que quase não houve alterações nesse sentido. Os alunos afirmavam que o uso da biblioteca era restrito a algumas oficinas curriculares e todas as aulas obedeciam à regra: caderno, lousa, giz, cadeira.

A ausência de passeios e excursões era uma reclamação constante nos depoimentos dos alunos, bem como o cansaço provocado por uma rotina de 9 horas baseada em lições escritas.

Quanto à jornada de trabalho do professor, também não houve alterações visto que ela estava constituída, muitas vezes, por trabalho em um número grande de escolas (mais de 5 em alguns casos), que não eram, necessariamente, do mesmo município.

⁵ O currículo básico, nas ETIs, era formado pelas disciplinas da base nacional comum e da parte diversificada, trazida pelas oficinas curriculares.

Os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), segundo os professores, eram ocupados, quase sempre, pelas discussões sobre questões disciplinares. Sabemos quão importantes são esses espaços de reuniões, se forem adequadamente planejadas para a formação docente e seu aprimoramento; porém, elas se transformaram num momento em que eles podiam expressar suas dúvidas ou, simplesmente, desabafar, não avançando na direção de ser um instrumento efetivo para a busca da qualidade do trabalho docente.

A ausência de articulação perpassava todo o cotidiano da escola, fosse no tocante à elaboração da Proposta Pedagógica para coordenar os esforços da equipe de forma sistemática e intencional, superando o individualismo e o imediatismo, até na falta de apoio dos órgãos municipais e estaduais para que o aluno fosse, de fato, assistido integralmente em suas necessidades básicas de alimentação, vestuário, moradia e saúde.

A “boa educação” para professores, responsáveis pelos alunos, alunos e gestores

Percebemos que a concepção de boa educação dos responsáveis pelos alunos tinha como base a visão dos professores como transmissores da cultura às gerações mais novas. Entretanto, para a maioria dos professores, as características primeiras que compunham uma boa educação eram: acesso à alimentação, famílias interessadas na escola e respeito. Já para os alunos, sujeitos do processo educacional, eles elencavam além da alimentação, os espaços adequados e os professores.

Para as mães a infraestrutura era secundária. Metade das mães entrevistadas, ao responderem as características de uma boa educação, disseram que ela não seria jamais de tempo integral. Percebemos que havia uma falha na comunicação da escola com os responsáveis pelos alunos em relação às informações necessárias para que estes pudessem efetivamente tomar uma posição fundamentada quanto à validade do projeto para a educação de seus filhos.

Apesar dos professores reclamarem que os responsáveis não tinham interesse pela vida escolar dos filhos, as mães entrevistadas afirmaram possuir esse interesse; nos deparamos, porém, com a seguinte situação: a grande maioria delas não frequentava as reuniões escolares, e as que o faziam, eram mal informadas.

Ao analisar as entrevistas com os responsáveis, verificamos que eles tinham consciência de que a dor de cabeça ou o cansaço, que os filhos alegavam para não ir à escola, muitas vezes era “preguiça mesmo”; contudo, não coibiam tais práticas, já que os deixavam faltar, acarretando um prejuízo pedagógico para o aluno com a “quebra” do trabalho de construção do conhecimento.

Contrariando essas mães, concordamos com Gramsci que o tirocínio psicofísico de se “auto-impor privações e limitações de movimento físico” (GRAMSCI, 2004, p. 51), é

extremamente necessário à aprendizagem. Não obstante, a maioria das crianças, dos adolescentes e dos responsáveis achava que todo o aprendizado devia sempre ser prazeroso, esquecendo-se de que, no início, por falta de hábito até a permanência da criança sentada numa cadeira para estudar um pequeno texto é difícil. Este é um dos primeiros hábitos que, gradativamente, deveria ser aprendido na escola. Aos poucos, apesar da dificuldade inicial em adquirir esses hábitos (silêncio, calma, organização, concentração, entre outros), eles são incorporados na vida do aprendiz, tornam-se parte do seu ser e, também, instrumentos necessários e facilitadores de futuras aprendizagens.

De acordo com o exposto pelos dados, era claro o descompasso entre o exercício da disciplina pelos alunos, necessária aos estudos, requerida pela escola e a atuação das famílias. Acreditamos que a ausência dos responsáveis pelos alunos nas reuniões escolares, apesar de todos afirmarem que elas eram, ao menos, bimestrais, repercutiu na incompreensão que as famílias tinham acerca do processo educacional e do Projeto Escola de Tempo Integral, a ponto de caracterizarem o tempo parcial da escola como uma característica de boa educação e creditarem apenas aos professores a base dessa qualidade, esquecendo-se de que eles são copartícipes responsáveis pelo processo educacional.

É necessário que a escola esteja aberta ao diálogo com as famílias, não se restringindo apenas às famílias dos alunos que criam maiores demandas, por serem indisciplinados ou por apresentarem defasagens, mas, sim, dirigindo-se a todos os responsáveis, como parceiros fundamentais no processo educativo formal. Por outro lado, estes precisariam ter condições de frequentar a escola para auxiliar na educação dos filhos, não como serventes, merendeiras, "quebra-galhos", mas como cidadãos críticos e atuantes, prontos a discutir, com a equipe escolar, as habilidades trabalhadas, as formas de avaliação, enfim, o processo educacional.

O SARESP

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, conhecido como SARESP, teve sua 10ª edição aplicada na Rede Pública Estadual no ano de 2007. O SARESP, nos anos de 2005 e 2007, caracterizou-se como uma avaliação externa do desempenho dos alunos nas habilidades de Leitura, Escrita e de Matemática. As habilidades, de acordo com o Relatório SARESP 2005, são entendidas "como o saber-fazer em relação à determinada situação ou a uma classe de situações. Explicitam o que se espera do aluno no momento exato em que está resolvendo cada um dos itens da prova" (SÃO PAULO, 2006a, p.19).

As provas foram elaboradas com base nas mesmas habilidades requeridas para cada série, mesmo utilizando exercícios diferentes nos diferentes turnos. Elas continham questões objetivas de múltipla escolha, para todas as séries, exceto para a 1ª e 2ª do ensino fundamental, além de uma redação e de um questionário com questões sobre o contexto pessoal e escolar respondidos pelos alunos. As provas de Língua Portuguesa e de Matemá-

tica, em 2007, apresentaram significativas diferenças em relação aos anos anteriores, quanto à escala de habilidades, visto que elas foram modificadas tendo como parâmetro a escala de habilidades do Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica⁶ –, a fim de oferecer dados comparativos, para o estado, à luz de outra avaliação nacional.

Aprofundaremos a análise dos dados do SARESP (2005 e 2007) para o conjunto de escolas do município de Pirassununga, realizando uma classificação única, por ordem decrescente utilizando as médias obtidas pelas escolas com base nos resultados obtidos em Língua Portuguesa, no SARESP 2005 e 2007, conforme o Quadro 1.

SARESP 2005			SARESP 2007		
Classificação	Escola	Média	Classificação	Escola	Média
1º ETI	Coronel	65,4	1º ETI	Coronel	270,0
2º ETI	Eloi	64,4	2º	Henrique	262,5
3º	Loreto	64,2	3º	Therezinha	262,1
4º	Osmarina	61,1	4º ETI	Vieira	261,7
5º	Therezinha	60,5	5º	Paulo	259,0
6º	Paulo	60,0	6º ETI	Pirassununga	256,3
7º ETI	Vieira	59,9	7º	Loreto	249,3
8º	Henrique	59,0	8º	René	249,2
9º	René	57,8	9º ETI	Elói	243,7
10º ETI	Asdrubal	56,0	10º	Osmarina	242,1
			11º ETI	Asdrúbal	231,6

Quadro 1: Classificação das escolas de acordo com as médias obtidas nos SARESP 2005 e 2007, na 8ª série, em Língua Portuguesa.

Fonte: As autoras (2009)

Esclarecemos que a Escola Estadual Pirassununga, do grupo 2, não oferecia a 8ª série no ano de 2005. As escolas que aderiram ao projeto Escola de Tempo Integral, no ano de 2006, estão com observação "ETI" à frente de sua classificação.

Nas cinco primeiras colocações, em 2007, apenas 2 escolas são de tempo integral. Permanece como primeira colocada a escola Coronel e em última colocação o Asdrúbal. Há uma inversão nas colocações das escolas Vieira, que galga algumas posições em 2007, e a escola Elói, que cai da 2ª colocação, em 2005, para a 9ª, em 2007.

⁶ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria nº. 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (INEP, 2005).

Ao classificarmos as escolas, por nível de proficiência obtido em Matemática, em 2005 e 2007, temos:

SARESP 2005			SARESP 2007		
Classificação	Escola	Média	Classificação	Escola	Média
1º	Osmarina	35,3	1º	Therezinha	248,9
2º ETI	Vieira	33,9	2º	Paulo	248,2
3º ETI	Coronel	33,8	3º	Loreto	241,5
4º	Loreto	33,6	4º	Henrique	235,6
5º	Therezinha	33,6	5º ETI	Vieira	234,5
6º ETI	Eloi	32,9	6º ETI	Coronel	234,2
7º	Paulo	32,5	7º	Osmarina	230,3
8º	René	31,2	8º	René	227,8
9º	Henrique	29,8	9º ETI	Elói	219,0
10º ETI	Asdrúbal	28,4	10º ETI	Pirassununga	216,3
			11º ETI	Asdrúbal	209,0

Quadro 2: Classificação das escolas de acordo com as médias obtidas nos SARESP 2005 e 2007, na 8ª série, em Matemática.

Fonte: As autoras (2009)

Na avaliação aplicada em Matemática, percebemos que, enquanto as escolas de tempo integral caem em suas colocações em 2007, comparando-se com 2005, todas as escolas de tempo parcial, com exceção da Escola Osmarina, alcançam melhores colocações. A Escola Asdrúbal continua classificada como última colocada nos dois anos e a escola René em 8º lugar.

Pudemos verificar que a suposta "melhor qualidade educacional" atribuída às Escolas de Tempo Integral, por causa da extensão do período de permanência do aluno, não se revela nos dados trabalhados. Ao contrário, as escolas que oferecem tempo parcial de atendimento obtiveram melhores médias em Matemática, no SARESP 2007, comparando-se com as escolas integrais.

Assim, percebemos que o projeto Escola de Tempo Integral não se constituiu, necessariamente, como um fator positivo em relação aos índices de permanência e de aprendizagem do aluno na escola. Isto pode ser explicado, em parte, pelo fato de que para a implantação do projeto Escola de Tempo Integral havia a expressa condição das escolas estarem localizadas, preferencialmente, em áreas com baixo Índice de Desenvolvimento Econômico. Gramsci (2004, p. 49), ao analisar a crise educacional italiana, afirma que:

A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua

vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

Essa marca social é vista nas médias das escolas, no SARESP. Enquanto a Escola Coronel, a mais antiga da cidade, localizada na área central, já possuía as melhores médias no SARESP 2005, em Língua Portuguesa, permanecendo como 1^a colocada dentre as escolas do município em 2007, a Escola Asdrúbal, mais afastada do centro e sem o mesmo prestígio perante a população, permaneceu em último lugar nas duas avaliações em pauta.

Não acreditamos que as pessoas possuidoras de um nível socioeconômico melhor sejam possuidoras, também, de melhores condições intelectuais, mas é sabido que essas pessoas dispõem de condições culturais que favorecerão seu desempenho escolar.

Podemos, então, afirmar que o projeto Escola de Tempo Integral não estava conseguindo cumprir a função de transformação social com a qual foi proposto, conforme anunciado na carta de abertura das Diretrizes das Escolas de Tempo Integral (SÃO PAULO, 2006b, p. 3).

A quem serve a Escola de Tempo Integral?

Paro (1988) afirma que, como resposta às reivindicações das classes populares por escolas, o governo implanta projetos de escolas de tempo integral, cuja motivação é a tentativa de amenizar os problemas sociais, além dos muros escolares, das classes populares, ainda que estes problemas não tenham "natureza propriamente pedagógica".

O autor evidencia o fato de que a ideia de formação integral, no Brasil antecede à própria escola pública, e tem origem nos internatos particulares criados para atender aos filhos das pessoas abastadas que neles procuravam preservar seu *status quo* (PARO, 1988).

Segundo Arroyo (apud LUNKES, 2004), os internatos particulares funcionavam em espaços isolados, com tempos integrais, métodos específicos e nos moldes das instituições totais que, de acordo com Goffman (1974, p. 16), são caracterizadas por um maior fechamento do que outras, ou seja,

[...] seu 'fechamento' ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos. A tais estabelecimentos dou o nome de instituições totais.

Com a crescente urbanização e industrialização, essas escolas de elite deixaram de atender aos anseios da classe mantenedora. "Dessa forma, ao invés de segregar os membros de suas famílias, propõem, com base no ideário liberal-cristão, a segregação dos dominados" (PARO, 1988, p. 207). Essa proposta de segregação da "ameaça social", pode ser vista nos "reformatórios de menores e as entidades 'filantrópicas' subvencionadas pelos órgãos oficiais" que, além de separar essa população do corpo social, têm a função de reintegrá-las à sociedade (PARO, 1988, p. 207).

Em São Paulo, o maior exemplo dessa segregação é antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), criada no ano de 1974. Esta fundação foi amplamente criticada pela mídia, pelos diferentes organismos e instituições de proteção aos direitos humanos, enfim, pela população em geral, por abrigar muitos adolescentes em um espaço reduzido, em regime fechado, nos mesmos moldes de uma prisão para adultos e com todas as suas mazelas.

Com o título "O pacote FEBEM" (2005), o editorial da *Folha de S. Paulo* explica bem a situação:

Apesar do longo atraso, é bem-vindo o pacote anunciado pelo governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, para reestruturar a FEBEM. Sintomaticamente, o plano veio a público em meio a uma onda de revoltas na instituição. Desde janeiro, ocorreram 20 rebeliões, com fuga de 881 internos. Para efeito de comparação, no ano passado contaram-se 28 motins e 993 fugitivos [...].

Assim, diante das críticas recebidas, o governador Geraldo Alckmin, que pleiteava, nas eleições de 2006, alçar a presidência da República, optou pelo desmonte da FEBEM, cujo início foi dado pela demolição, no dia 29 de março de 2006, do Complexo do Tatuapé, com capacidade para 1200 adolescentes. Para substituí-la, o governo inaugurou, em 27 de março de 2006, em Campinas, as duas primeiras unida-

des da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), ligada à Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania.

Paro (1988, p. 206-207), ao analisar a função educativa dessas instituições assistenciais, afirma que:

se as entidades assistenciais, por incapacidade de assumir o papel de instituições educativas, não conseguiram "resocializar" as crianças oriundas das classes dominadas e, por isso, viram-se impossibilitadas de "reintegrá-las" à sociedade, então cabe à escola de tempo integral, assumindo essas crianças, cumprir esse papel.

Podemos, então, inferir que o projeto Escola de Tempo Integral foi criado, nesse contexto, como uma outra possibilidade, para além da CASA, de cercear o grave problema do ato infracional cometido por adolescentes, com ações preventivas, educativas e de tutela. Quase todos os entrevistados perceberam este viés da função da escola, conforme demonstramos abaixo, com o excerto de uma entrevista:

Por que você acha que a Escola de Tempo Integral foi criada? Prá sanar uma situação social, de certo abandono das crianças em certo período do dia. A criança que estudava à tarde, de manhã não tinha o que fazer. O pai precisava sair prá trabalhar. Eu creio que tenha sido isso, um problema social, que trouxe a escola de tempo integral [...] mas eu acredito que seja um problema social que está sendo, não sanado, mas existe um certo paliativo aí social com a Escola de Tempo Integral (Professora e Coordenadora).

Lunkes (2004, p. 6) conclui que a escola de tempo integral "se localiza no extremo social oposto àquele de sua origem, tanto no que se refere à clientela como à mantenedora", uma vez que antes as escolas de tempo integral eram particulares e visavam à educação das elites, sendo por elas mantidas e, agora, há, também, escolas de tempo integral que são públicas e visam à educação das classes populares.

Tanto a função educativa como a de guarda, do projeto Escola de Tempo Integral, são frutos de políticas públicas sociais advindas do Estado capitalista democrático.

Temos nos defrontado, em vários momentos e espaços, com certa visão de políticas públicas, especialmente as sociais, que imediatamente nos remete a uma concepção de política 'reparadora', 'de ampliação de acesso', que interferiria no campo das desigualdades e divisões sociais e cuja aplicação provocaria transformações sociais e criaria um mundo melhor.

Propomos a definição desse conceito a partir de um referencial teórico e histórico, dentro de uma concepção materialista, que parametrize o contexto geral do Estado capitalista democrático (LOPES, 1999).

Uma das questões centrais na análise do Estado contemporâneo é a que se refere à compreensão da gênese das políticas públicas - no nosso caso, com maior foco, das políticas sociais - a partir das estruturas econômicas e político-institucionais existentes. No Estado capitalista, baseado na valorização privada do capital e na venda do trabalho enquanto forma-mercadoria, em que essas estruturas têm intrinsecamente caráter classista, quais são as funções que competem àquelas políticas?

Os Estados capitalistas democráticos podem ser entendidos como formas institucionais de poder público que, em sua relação com a produção material, se caracterizam basicamente por três determinações funcionais: privatização da produção, dependência estrutural do processo de acumulação e legitimação democrática. Está submetido à dupla determinação do poder político: do ponto de vista do conteúdo, é determinado pelo desenvolvimento e requisitos do processo de acumulação; já enquanto forma institucional está sujeito às regras do governo democrático-representativo, através do mecanismo de eleições periódicas (LOPES, 1999).

Assim, as *políticas do Estado capitalista* podem ser definidas como o conjunto de estratégias mediante as quais se produzem e reproduzem constantemente o acordo e a compatibilidade entre as determinações estruturais do Estado capitalista. Entretanto, a estratégia geral de ação do Estado consiste em criar as condições segundo as quais cada cidadão seja incluído nas relações de troca. Criadas essas condições, todas as determinações funcionais são igualmente consideradas (OFFE; RONGE, 1984). Esta definição indica a estratégia que deve nortear a concepção daquelas políticas, para que se cumpram as determinações do Estado capitalista, até como condição da continuidade de sua existência. Portanto, os dirigentes eleitos terão que governar dentro dos limites de auto-preservação do sistema (LOPES, 1999).

Para muito além disso, contudo, as políticas emanadas do Executivo terão que ser articuladas e 'implementadas' dentro e a partir do sistema de instituições políticas do Estado que, possuindo, em princípio, grande estabilidade temporal, é o guardião mais interno e eficaz do *status quo*. Em sua estrutura interna deveremos, em consequência, buscar os elementos que, ao exercer um poder de filtragem, impedindo a efetiva concretização de eventos potencialmente nocivos à continuidade do processo de acumulação, possam assegurar que apenas serão executadas estratégias que o preservem, garantindo, ao mesmo tempo, o equacionamento dos seguintes três problemas, para tal essenciais: a integração dos interesses resultantes do processo de valorização, isto é, a conciliação das arestas internas entre os vários setores do capital, inerentes à própria lógica de competição, com o estabelecimento de um denominador comum global; a proteção do capital

contra interesses e conflitos anticapitalistas; a ocultação destas duas ações, pois são necessários, nos processos de legitimação democrática, os votos dos indivíduos de todas as classes sociais e não apenas os daqueles pertencentes à classe dominante (OFFE, 1984).

Essas considerações remetem a duas questões, conforme nos indica Lopes (1999):

- 1) O caráter da dominação de classes do Estado capitalista. Para nós, as classes sociais do capitalismo agem sobre um sistema de instituições políticas que delineia o universo dos eventos potencialmente realizáveis. Em consequência, as ações dessas classes apenas delimitam, ao refletirem a resultante da correlação de forças entre os vários segmentos do capital e entre o capital como um todo e os demais atores da sociedade capitalista, em que região – entre as estruturalmente permitidas – se dará o equilíbrio dinâmico do sistema, em dado momento e conjuntura.
- 2) É necessário que se conceitue a dominação de classe implícita no Estado capitalista e suas instituições políticas como um sistema de regulamentação seletivo, gerador de processos de seleção. O capital não pode, ele próprio, realizar a síntese de seus interesses mais gerais; é o aparelho estatal que deve apresentar seletividades que destilem o cerne desses interesses, neguem e restrinjam o espaço de concretização de eventos conflitivos de natureza anticapitalista e implementem operações divergentes que preservem a aparente neutralidade estatal.

Disto decorre, também, a importância da análise e da avaliação de políticas públicas, e dentre estas as políticas sociais, especialmente como instrumentos de democratização (LOPES, 1999). A avaliação da efetividade de um determinado programa ou proposta pode disponibilizar para o cidadão instrumentos que o capacitem a exercer o controle sobre a ação dos governos, seja do uso de recursos públicos, de ações eleitorais, de relação entre racionalização (escassez) de recursos, universos e direitos; para o gestor público, pode oferecer instrumentos para melhor direcionar suas ações em direção às suas opções políticas e também para controle das agências executoras das políticas governamentais (ARRETCHÉ, 1999).

Para os entrevistados, a dupla função da Escola de Tempo Integral, guarda e educação, é clara. A primeira coibiria, de acordo com os depoimentos, a ociosidade que pode gerar marginalidade das crianças e adolescentes que estão fora do mercado de trabalho por força de lei, e a segunda serviria ao mercado com a formação de futuros trabalhadores, por meio da instrução básica.

Para os alunos, a educação integral estava vinculada à extensão da jornada diária de permanência na escola, com o "aprender mais" os conteúdos, tirando as dúvidas. Com relação aos professores, depreende-se que a educação integral não estava vinculada à extensão da jornada do discente, mas à integração com as famílias. A

tônica é a educação dos valores, a socialização e, em um segundo plano, ela seria uma educação que integraria as habilidades cognitiva, social e emocional.

Nas falas dos professores, percebe-se que a educação integral visaria a contribuir com a criança ao fornecer-lhe a alimentação, a educação sobre higiene e o bem comportar-se, para sua inserção na sociedade, coisas que seu meio social, desprovido e hostil, lhe negaria, acarretando um empobrecimento da função primeira da escola: a transmissão cultural.

Essas tendências produzem reflexos nas práticas docentes. Os professores acreditavam que os alunos eram carentes, também culturalmente, e, para aprender, eles necessitavam de um conteúdo mais simples e aligeirado, avalizando assim, mesmo sem consciência, o projeto político e econômico dominante.

Consoante com Paro (1988), percebemos nas falas dos entrevistados que a escola seria uma instituição salvadora que protegeria as crianças da sociedade, da família e da rua como entidades corruptoras, havendo, mesmo que subjetivamente, nos depoimentos, uma ligação muito forte entre a pobreza e a marginalidade, como causa e efeito.

Para os responsáveis pelos alunos, a educação integral visaria à cultura geral e à educação para a convivência em sociedade, mas, conforme uma mãe entrevistada, ela "não faz isso de jeito nenhum" e continua apenas como um ideal.

Enquanto para a Secretaria de Estado da Educação a justificativa da criação do projeto era a melhoria da qualidade do ensino, havia uma quase unanimidade, entre os diferentes sujeitos entrevistados, ao afirmarem que o governo instituiu a escola "para tirar as crianças da rua, com certeza".

Percebe-se, nitidamente, a partir dos depoimentos, que a intenção do governo teria sido resolver paliativamente, problemas sociais gerados pela ausência de políticas sociais, de acordo com a Resolução SE nº 89 (SÃO PAULO, 2005), que previa que o projeto fosse implantado preferencialmente em áreas com baixo Índice de Desenvolvimento Econômico. A escola, assim, além da transmissão cultural, garantiria refeições para os alunos com a segurança necessária para que os pais pudessem, efetivamente, trabalhar. A Escola de Tempo Integral acaba não atendendo aos anseios da classe que dela faz uso.

Contrariando as mães entrevistadas, acreditamos na importância dos alunos permanecerem na escola por um período maior de tempo, além das costumeiras 4 horas da escola de tempo parcial, porque a educação de que necessitamos não poderá ser desenvolvida por si só e num curto espaço de tempo, mas demanda um intenso e organizado trabalho escolar que unifique a aprendizagem dos conhecimentos formais com momentos de atividades de livre escolha discente.

Conclusões

Podemos afirmar como limites dados ao projeto em sua situação concreta de 'implementação' que:

- quanto à organização do tempo e do espaço escolar, nada foi alterado. As aulas continuavam sendo "dadas" pelos professores e o 'protagonismo' juvenil era pouco desenvolvido. A equipe escolar não realizava passeios e excursões de cunho educativo, com frequência, o que acabava por reduzir a ação educativa apenas aos recursos materiais e humanos do ambiente escolar, entediano- do o aluno. Assim, a aprendizagem fica restrita apenas ao que o professor ensina, pois até o uso da sala de informática e da biblioteca, pelos alunos, era incentivado por poucos professores;
- não havia um claro diálogo entre a escola e os outros órgãos municipais e estaduais que atendem crianças e adolescentes; todavia, os gestores da escola procuravam essa articulação. Isso acabava por dificultar o trabalho escolar, visto que até o diálogo com as famílias era difícil, deixando uma sensação de trabalho solitário, para os profissionais da escola;
- a concepção de boa educação e educação integral para os envolvidos (respon- sáveis pelos alunos, alunos, professores e gestores) variava, repercutindo dire- tamente no processo educacional, uma vez que essas diferentes concepções sustentam as mais diversas crenças e posturas;
- a concepção filosófica de educação integral da SEE/SP, registrada nos docu- mentos oficiais, não encontrava reflexos na prática por diferentes motivos, entre os quais citamos desde a inadequação do prédio escolar para atender aos alunos em tempo integral até a ausência de recursos suficientes para manter o projeto como delineado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da SEE/SP.

Apesar da hipótese inicial de que a permanência do educando na escola, com 9 horas de trabalho escolar, sob orientação de professores habilitados, seria um fator de melhoria da qualidade educacional e de queda nos índices de retenção, evasão etc, mesmo sabendo, de antemão, que o projeto Escola de Tempo Integral apresentava alguns problemas, conforme já pontuado, quanto mais avançávamos na pes- quisa menos certeza tínhamos de que essa melhoria, decorrente da maior extensão do tempo de permanência discente na escola, realmente ocorreria.

Chamou-nos a atenção a pouca importância que as mães entrevistadas davam à frequência escolar dos seus filhos, por acreditarem que o cansaço dos seus filhos, em relação ao tempo de permanência na escola, fosse um bom motivo para que o aluno deixasse de frequentá-la. Algumas das mães demonstram acreditar que o trabalho escolar, ou seja, a aprendizagem devesse ser tão somente prazerosa, es- quecendo-se que esta requer um esforço muscular-nervoso por parte do aprendiz. Esse esforço deve ser paulatinamente aumentado para que o aluno incorpore alguns

habitos necessários ao processo ensino-aprendizagem como: permanecer sentado pelo tempo requerido à determinada tarefa, prestar atenção ao que outra pessoa fala, falar uma pessoa de cada vez etc.

Se não podemos, pelo recorte metodológico adotado, assegurar que a ETI não alcançou os resultados esperados em termos de resultados educacionais duradouros e de socialização, podemos afirmar que se queremos uma escola diferente, que ofereça uma melhor qualidade educacional, não podemos idealizá-la apenas no papel, em Decretos ou em Resoluções. Nossa pesquisa mostra que, para além da força da Lei, o projeto Escola de Tempo Integral demandava uma estrutura física e uma organização interna diferentes, recursos humanos capacitados e materiais de qualidade e em quantidade suficientes.

Avistamos como uma alternativa positiva a possibilidade das Escolas de Tempo Integral elaborarem seus próprios currículos escolares, sem ferir o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), ao acrescentar algumas atividades de livre escolha discente, desenvolvidas de acordo com um plano de trabalho elaborado pela equipe escolar.

Com a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996), do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 10.172 (BRASIL, 2001), do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) Decreto nº. 6.094 (BRASIL, 2007) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº. 11.494 (BRASIL, 2007), houve um incentivo do governo federal para que os demais sistemas de ensino ampliassem o tempo de permanência discente. A título de exemplo, enfatizamos a publicação da revista *Em Aberto* (2009), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o título "Educação integral e tempo integral", que traz para o debate contribuições de autores de renome na área, bem como o valor *per capita* repassado pelo FUNDEB aos estados e municípios, cuja base de cálculo para o montante da verba para um aluno do ensino fundamental em tempo integral utiliza um fator de ponderação maior em relação aos alunos do ensino fundamental do mesmo nível, mas que estudam em tempo parcial.

Contrariando esse movimento nacional, assistimos a uma inflexão do Projeto Escola de Tempo Integral no estado de São Paulo. Percebemos que, com a mudança na direção do executivo paulista e de sua equipe, o projeto deixou de ser a "menina dos olhos" da Secretaria. As capacitações, paulatinamente, deixaram de ocorrer para os supervisores, diretores e assistentes técnico-pedagógicos em São Paulo, acarretando um fato similar na Diretoria de Ensino (DE) para os professores e professores coordenadores. A falta de funcionários é uma reclamação constante nas escolas, inclusive nas ETIs, muitas vezes, com prejuízos diretos sobre a alimentação dos alunos. Na DE da Região de Pirassununga, três escolas de ciclo II do ensino fundamental, do município

de Pirassununga, tiveram, entre 2008-2009, o projeto interrompido, enquanto outras cinco, de ciclo I do ensino fundamental, passaram a ser administradas pela Prefeitura Municipal de Pirassununga, por causa do processo de municipalização das escolas estaduais, modificando o projeto inicial. Atualmente, em janeiro de 2010, conta-se com apenas cinco Escolas de Tempo Integral no município. A contratação dos professores para as oficinas curriculares voltou a ser feita tendo como critério o tempo de serviço no magistério público oficial e não mais por perfil, mediante apresentação de projeto pelo candidato e entrevista com a equipe escolar.

Há poucas experiências educacionais e pesquisas sobre as escolas públicas em tempo integral no nosso país. Não há nenhum modelo ideal a ser adotado, mas referências, algumas boas e outras ruins, que poderão balizar a construção de uma escola de educação em tempo integral que atenda aos anseios da população.

A discussão acerca do que seja a educação em tempo integral e de como operacionalizá-la, em benefício da classe trabalhadora, não está acabada (informação verbal)⁷. Ela ainda está no seu estágio inicial e demanda muitas outras pesquisas acerca de suas finalidades e organização.

Para além dos limites postos, temos a clara certeza de que a Escola de Tempo Integral é, hoje, o local privilegiado para desenvolver integralmente o aluno visando à sua emancipação plena como ser humano e não apenas o preparando para o mercado de trabalho.

Referências

ARRETCHÉ, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999.

BORGES, L. F. F. *A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

⁷ Anotações das autoras fornecidas por Paolo Nosella, quando participou da Banca Examinadora da defesa da dissertação de mestrado “A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista” (CASTRO, 2009).

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

CASTRO, A. *A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista*. 2009. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

EBOLI, T. *Uma experiência de educação integral*: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV: INL, 1971.

EM ABERTO. Brasília, DF, v. 21, n. 80, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/105>>. Acesso em: dez. 2009.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. *Perfil municipal*. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfil.php>>. Acesso em: 2008.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo.

GUARÁ, I. M. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, ano 1, n. 2, p.15-24, 2006.

INEP. *O que é o SAEB*. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: set. 2009.

LOPES, R. E. *Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional*. 1999. 539 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

LUNKES, A. F. *Escola em Tempo Integral: marcas de um caminho possível*. 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

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

OFFE, C. Dominação de classe e sistema político. Sobre a seletividade das instituições políticas. In: _____. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OFFE, C.; RONGE, V. Teses sobre a fundamentação do conceito de Estado Capitalista e sobre a pesquisa política de orientação materialista. In: OFFE, C. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1984.

O PACOTE FEBEM. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 27 mar. 2005. Editorial. Disponível em: <<http://arquivoetc.blogspot.com/2005/03/folha-de-spaulo-editoriais-o-pacote.html>>. Acesso em: nov. 2008.

PARO, V. H. et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Construção de uma proposta ciclos I e II*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2007.

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

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Relatório Pedagógico do SARESP 2007*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Relatório SARESP 2005*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo, 2005. Disponível em: <www.mp.sp.gov.br/>. Acesso em: 31 maio 2011.

TEIXEIRA, A. S. *Educação não é privilégio*. 4. ed.. São Paulo: Nacional, 1977.

Recebido em: 23/02/2010

Aceito para publicação em: 02/02/2011