

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: TENDÊNCIAS

INTEGRAL AND FULL-TIME EDUCATION IN SÃO PAULO STATE: TRENDS

Maria Izaura CAÇÃO¹

RESUMO: A partir de breve contextualização da educação integral no Brasil, o texto discute questões conceituais sobre as modalidades de educação integral em tempo integral vigentes na rede pública do Estado de São Paulo, enfocando o programa Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI). Mediante pesquisas bibliográfica, documental e investigação em escola da rede estadual de ensino em desenvolvimento, analisamos os princípios e a viabilidade do programa Escola de Tempo Integral (ETI) e do Programa Ensino Integral (PEI), destacando as condições das escolas da rede estadual de ensino paulista e os pressupostos para a implantação dos respectivos programas. Consideramos que a ampliação da jornada diária de permanência e a oferta de múltiplas oportunidades de desenvolvimento multidimensional dos educandos representam avanço significativo na escolarização pública paulista.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Educação integral. Escola em tempo integral.

INTRODUÇÃO

As reflexões aqui apresentadas ocorrem no bojo de investigações em curso², advindas de revisão de literatura, análise documental, acompanhamento e realização de reuniões com docentes e gestores e sessões de estudo com os atores educacionais. Estas etapas da investigação têm-nos possibilitado esboçar elementos de abordagem e análise dos pressupostos e concepções subjacentes às políticas de educação integral em tempo integral, na rede de ensino estadual de São Paulo, que possam nos indicar tendências e caminhos.

Neste artigo, pretendemos apresentar e analisar, ainda de forma preliminar, os fundamentos da educação integral, com enfoque nos programas Escola de Tempo Integral e Programa Ensino Integral, em vigor na rede pública estadual de São Paulo. Movem-nos algumas indagações: como e em que medida esses dois modelos articulam-se numa mesma realidade educacional, a do Estado de São Paulo? Em quais concepções, princípios e pressupostos estão embasados? E, sobretudo, buscamos interpretar, mediante o estudo da documentação e literatura a respeito dessas duas experiências, ainda recentes de educação integral em tempo integral no estado, as

¹ Professora do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, - UNESP Campus Marília. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Líder do Grupo de Pesquisa História das Disciplinas Escolares e Acadêmicas no Brasil (HIDEA). Endereço eletrônico: izauracacao@gmail.com

² Concepções e pressupostos da educação integral em São Paulo: modelos em disputa? (2016-2018) e Currículo no Ensino Fundamental I: do currículo prescrito à ação, pesquisa em desenvolvimento em ETI - Escola estadual de Tempo Integral de Ensino Fundamental Ciclo I, por meio do Núcleo de Ensino de Marília.

motivações políticas, econômicas e financeiras da manutenção desses dois modelos de escola.

Assim, no decorrer do texto tratamos das atuais concepções de educação integral no Brasil, contextualizando-a historicamente, para em seguida analisar as políticas de educação integral em tempo integral na década de 2000, enfocando o Programa Mais Educação. No bojo dessas políticas, discutimos as políticas e modelos de educação integral em tempo integral no Estado de São Paulo, destacando a Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI), em seus pressupostos, concepções, premissas e implementação na rede de ensino estadual paulista.

Tema relevante nas atuais discussões sobre políticas públicas no cenário brasileiro parece-nos urgente pesquisar e analisar a questão da educação integral / tempo integral, como necessária à construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Primeiramente, devido à crescente presença da discussão quando da elaboração de políticas públicas e de ampliação da jornada escolar nas escolas brasileiras e, segundo, a recenticidade da implantação de Programas federais, como Mais Educação e, especificamente no Estado de São Paulo, a implantação do Programa Ensino Integral (PEI) na rede pública de ensino estadual estão a demandar estudos sobre a nova realidade que busca a desnaturalização da “escola de turno”. (MOLL et al., 2012)

Outro fator a ensejar essas discussões refere-se à coexistência de dois modelos de ampliação da jornada na mesma rede de ensino: o Programa Ensino Integral (PEI), implantado em 2012 (Lei Complementar n. 1.164/2012a e 1.191/2012b), e a Escola de Tempo Integral (ETI) implantada em 2006 (Resolução SE n. 89/2005).

Contudo, parece-nos que no atual cenário educacional brasileiro a perspectiva de educação integral correlaciona-se às ideologias neoliberais, em oposição à concepção de uma formação integral, omnilateral do sujeito para a sua emancipação, está cada vez mais presente. Estas, pautadas nas necessidades de expansão do modo de produção e em valores econômicos, propagam e valorizam a lógica empresarial, de ampliação da inserção do setor privado nas políticas públicas. Assim, a presença de parcerias público-privadas no atual contexto educacional e, sobretudo, nos rumos da educação integral no Brasil parece crescente.

Tal ideologia nos sistemas educacionais propiciaria a expansão, ao mesmo tempo em que a justificaria, não apenas da existência de dois modelos educacionais na rede estadual paulista, mas de outros pressupostos, como a empregabilidade do educando no mercado de trabalho, por meio do protagonismo e da liderança (ICE, 2015). Essa é a continuidade da lógica do capital, não apenas em âmbito estatal, mas também na formação do sujeito.

“Somos herdeiros e condicionados por uma racionalidade cognitivo-técnico-instrumental da modernidade” (HENZ, 2012, p. 82) e, para o autor, ainda que se pretenda emancipadora, essa racionalidade tornou-se “mutiladora e focalista”, não

dando conta da “trama plural que compõe a totalidade do humano”.

No sentido de uma educação humanizadora, que contemple o desenvolvimento do humano, Arroyo (2012, p. 35) acredita que políticas de Estado que possam garantir “mais tempo compulsório de escola” poderão ser “uma forma de avançar” nos direitos sociais e “uma forma de garantir tempos-espacos de um viver mais digno”.

A educação integral, então, figura constantemente, nos discursos das políticas públicas brasileiras, como mecanismo capaz de reverter os baixos índices dos indicadores de qualidade da educação e das escolas e como mecanismo para tornar exitosa a caminhada educacional de crianças e jovens atendidos pelo sistema público de ensino. Configura-se, até, como panaceia para os males da escola pública.

DISCUSSÕES ATUAIS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL: DAS CONCEPÇÕES

Diante da recorrência ao tema no discurso educacional e nos ordenamentos jurídicos que orientam os sistemas públicos de ensino, podemos questionar quais concepções de educação integral são adotadas.

Essas políticas são propostas como meio para uma formação integral do sujeito, tendo em vista formar o cidadão para a sociedade atual, enfatizando a questão do currículo integrado, Parte Diversificada e aumento do tempo de permanência de educandos, professores e gestores no espaço escolar.

De modo geral a expressão educação integral nos remete a uma formação destinada ao desenvolvimento pleno de todas as dimensões humanas. Ora, todas as formas de educação estão necessariamente atreladas ao sujeito que se insere numa determinada sociedade e por ela é educado. Consequentemente para pensar a educação integral, voltada para o educando, é necessário conhecer e refletir sobre o processo de ensino inserido na realidade, em suas particularidades, pluralidade e diversidade. A educação que contemple a formação humana teria como meta favorecer todas as dimensões que compõem a vida do ser social situado em um contexto sócio-histórico, imerso no acervo cultural produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado, como herança, para as novas gerações. Essa base da educação integral assenta-se em diversos movimentos educacionais ao longo da História da Educação Brasileira, cada uma com seus ideais, havendo o entendimento que a educação integral é o modelo que mais se aproxima do desenvolvimento completo do ser humano multidimensional.

Essa característica multidimensional do ser humano também evidencia que a educação integral é contínua, se constrói em diferentes contextos, de diversas formas, com linguagens diversas, em variadas circunstâncias e atividades. Além disso, é onde as demandas se apresentam, muitas vezes, como necessidades para além do acúmulo informacional. (FELÍCIO, 2012, p.5)

Coelho (2009, p. 85) afirma ser possível “dizer que, historicamente, as reflexões

sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos”.

Tendo em vista a polissemia que “educação integral” comporta, em processo de contínua reinterpretação e re-significação, ao pensá-la, enfocamos a totalidade do ser humano e não apenas os processos de ensino e aprendizagem, como aspectos cognitivos.

Seguindo esse raciocínio, da existência de uma realidade educacional plural e diversificada devemos considerar a grande diversidade que permeia a realidade brasileira. Em um país multicultural e continental, ao analisar a literatura percebemos um conceito polissêmico da temática, com múltiplos entendimentos sobre a modalidade de educação integral como forma de escolarização.

Moll (2012) refere-se à existência de uma “polifonia conceitual”, tendo em vista a multiplicidade de abordagens e narrativas acerca da temática. E Felício (2012) ressalta que seria impossível conceber apenas uma vertente de educação integral na realidade educacional brasileira, visto cada contexto educacional possuir percepções e prescrições educacionais bastante diversas. Esta polissemia relaciona-se, primordialmente, com a “concepção de ser humano que está para além das concepções redutoras que, em geral, predominam no contexto educacional, quando enfatizam, apenas, o aspecto cognitivo” (FELÍCIO, 2014, p. 4).

Portanto para que a educação integral concentre as características e peculiaridades inerentes a cada sujeito aprendente, deve considerar as diferentes concepções e abordagens de educação nos espaços-tempos dos educandos, considerando as suas referências e necessidades extraescolares.

É a escola espaço fundamental para o desenvolvimento, socialização, construção de identidades, exercício da autonomia e protagonismo, respeito à diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual e, finalmente, de afirmação, proteção e resgate de direitos. Sua qualidade social possui “um caráter dinâmico, porque cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade do seu trabalho, de acordo com os contextos socioculturais locais” (BRASIL, 2013, p. 24).

Diante dessas brevíssimas considerações introdutórias, apontamos o conceito de educação integral por nós adotado em nossas investigações e análises, apoiando-nos em Guará (2006): supõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Requer uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade, com vista à formação e desenvolvimento humanos. Nas palavras da autora:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como

constituente do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social. (GUARÁ, 2006, p.16)

PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

No Brasil, os ideais de educação integral estiveram presentes em diversos movimentos educacionais, demonstrando a coexistência de posicionamentos político-filosóficos com pressupostos divergentes, mas objetivos em comum: a formação multidimensional do humano. Para o Ministério de Educação,

[...] na primeira metade do século XX, encontramos investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que tanto defendiam quanto procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada. No entanto, cabe ressaltar que eram propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas e, por vezes, até contraditórias. (BRASIL, 2009, p. 15)

A análise histórica das teorias que nortearam as raízes da educação integral brasileira aponta seus ideais liberais, ao pregarem a formação crítica e emancipadora do sujeito, contudo, ainda que as intencionalidades fossem progressistas, os olhares estão mais voltados para os resultados da educação, do que propriamente para a formação integral do sujeito. Há que se ressaltar, contudo, que a contribuição de Anísio Teixeira, sua concepção e influências para a educação integral brasileira foram as que mais se aproximavam da formação integral do aluno, como defendem Gonçalves (2006), Silva (2013) e Coelho (2009).

As políticas públicas para a educação integral iniciam-se, no Brasil, na década de 1950 pelo Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), implantado por Anísio Teixeira em Salvador, na Bahia, e composto por quatro Escolas-Classe e uma Escola Parque. O CECR previa um currículo flexível, visando à alternância de atividades intelectuais com atividades práticas (artes, jogos, recreação, música, ginástica, teatro e dança) ao longo do dia. Anísio Teixeira pretendia expandir esse modelo pelo interior do Estado da Bahia, mas não conseguiu efetivar este propósito, ao ser afastado, em 1964, do cargo político que ocupava.

No entanto, as ideias de educação integral no Brasil começaram a despontar nas primeiras décadas do século XX, quando assomam tendências educacionais inovadoras para os diferentes momentos e contextos brasileiros. Desde os tradicionais colégios particulares católicos até as concepções mais liberais, como a de Anísio Teixeira, assumiram os discursos de educação integral no país entre 1930-50, divergindo em suas práticas. Propagavam-se por entre correntes políticas e ideologias contraditórias, ora liberais, ora conservadoras, difundindo diferentes visões dos

programas no percurso histórico da educação integral. Em oposição às ideias liberais, progressistas e democráticas havia a corrente integralista, com discursos de formação integral e práticas tradicionalistas e confessionais para a escola pública (CAVALIERE, 2010)

Em 1960, foi inaugurada em Brasília, nova capital do país, a primeira Escola Parque, modelo de escola pública de tempo integral que inspiraria, posteriormente, outras experiências em diferentes moldes e regiões do país, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) no Rio de Janeiro, criados por Darcy Ribeiro, na década de 1980, na primeira gestão de Leonel Brizola.

Segundo Pereira (2009, p. 42), a Escola Parque “alinha-se ao rol de outras tentativas [...] visando à ruptura com a tradição, que vem mantendo a educação como privilégio e que busca conservá-lo”.

Para os CIEPS, o tempo integral é concebido por razões pedagógicas, como primordial no processo de aprendizagem. Para Maurício (2004, p. 43), a educação integral nesse modelo previa “a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço”.

Projeto largamente mencionado e estudado pelos acadêmicos, o CIEP é reputado como a primeira experiência carioca de educação escolar integral e pesquisadores renomados acerca da educação integral como Cavaliere (2002, 2009, 2010), Coelho (2009, 2012), Guará (2006, 2009), Maurício (2006), Gonçalves (2006), Brandão (2009), entre outros, abordam o contexto dos centros, suas influências e legados para a atual educação integral no contexto escolar brasileiro.

Os Centros Integrados de Educação Pública chegaram ao número de 500 prédios denominados “Escola Integral em horário integral” e tinham por metas: instaurar uma jornada ampliada escolar de pelo menos 5 (cinco) horas com o intuito de acabar com o ensino noturno; implantar nova rede escolar, em regiões com população de baixa renda e altos índices populacionais e aperfeiçoar a formação de professores (CASTRO, 2009, p. 52).

Na década de 1990, por influência do próprio Darcy Ribeiro e apoio de Leonel Bizola, o governo Collor retoma o projeto, porém com um caráter assistencialista: os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), posteriormente renomeados Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), por Itamar Franco. Gadotti (2009) aponta que esse projeto sofreu duras críticas dos educadores que o consideravam meramente promocional e não pedagógico. Em 1995, novas construções dos CIACs foram interrompidas. Àquele momento havia cerca de 200 centros construídos nos moldes do projeto.

A partir do ano 2000, juntamente com as reformas de Estado, de cunho neoliberal, reformas educacionais são realizadas, tanto no âmbito federal, como nos estados, e novas políticas educativas são implementadas.

No cerne das novas diretrizes, concepções, objetivos e metas das políticas educacionais nos anos 2000, o Estado de Pernambuco cria o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), objetivando promover significativa mudança nos conteúdos, métodos e gestão do Ensino Médio.

Em 2008, o governo pernambucano expande os CEEGPs e inicia uma política de educação integral no estado. Segundo Dutra (2014), os Centros de Ensino Experimentais Ginásios Pernambucanos constituíram-se na primeira parceria público-privada na educação do estado de Pernambuco mediante convênio assinado entre o governo e o Instituto de Coresponsabilidade da Educação (ICE). Este convênio permitiu que a coordenação da seleção de gestores e professores, bem como a definição da localização de novos centros, fosse realizada pelo ICE. Os CEEGPs podem ser situados como um modelo inovador, ao evidenciar experiências de Gestão Democrática e Protagonismo Juvenil.

Pelo avanço da educação integral no país e devido a experiências bem sucedidas, ocorre a expansão dessa política pública, sob coordenação e execução do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007a, 2007b, 2009), de esfera federal, incluído por programas estaduais com o intuito de propagar a educação integral nas unidades federativas do Brasil.

Antes de abordar os dois projetos de educação integral em tempo integral em São Paulo e de suas correlações com os pressupostos das *políticas de educação integral em tempo integral restrita ao espaço escolar* (PARENTE, 2016), duas relevantes experiências no país, já mencionadas, CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública (1980) e CEEGP – Ginásio Pernambucano, em 2004, merecem ser destacadas.

A primeira ocorreu no estado do Rio de Janeiro como política pública e a segunda em Pernambuco sob o auspício do ICE – Instituto de Coresponsabilidade pela Educação. Por sua vez, estas, sem dúvidas, inspirariam uma experiência destacada em educação integral, nos anos 2000, os CEUs – Centros de Educação Unificados, no município de São Paulo, sob o governo de Marta Suplicy, anteriores ao Programa Mais Educação, que se concretizaria por todo o país a partir de 2007.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA DÉCADA DE 2000: PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

As políticas públicas para a educação integral, no Brasil, iniciam-se na década de 1950 pelos CERCs, implantados por Anísio Teixeira na Bahia, conforme já apontado, e este modelo inspirou, posteriormente, outras experiências em diferentes moldes e regiões do país, como os CIEPS, no Rio de Janeiro. A partir do ano 2000, juntamente com as reformas de Estado, de cunho neoliberal, reformas educacionais são realizadas, tanto no âmbito federal, como nos estados e novas políticas educativas são implementadas.

No cerne das novas diretrizes, concepções, objetivos e metas das políticas educacionais nos anos 2000, o Estado de Pernambuco criou, em 2004, o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), objetivando promover significativa mudança nos conteúdos, métodos e gestão do Ensino Médio. Em 2008, o governo pernambucano expande os CEEGPs e inicia uma política de educação integral no estado, com base no desenvolvimento humano sustentado em quatro dimensões: o *logos*, o *pathos*, o *mythos* e o *eros*, ou seja a racionalidade, a afetividade, a espiritualidade e a corporeidade (COSTA, 2008).

Antes de focalizar os dois programas da rede estadual paulista – Escola de Tempo Integral e Programa Ensino Integral –, parece-nos aconselhável atentar para as experiências ocorridas em várias regiões do país, analisadas em Moll et al (2012, p. 29). A principal organizadora da obra em questão, ao abordar a “polifonia conceitual”, aponta as inúmeras inspirações teóricas para

[...] um debate tão amplo quanto são as dimensões do que podemos ousar na conceitualização de uma ‘educação integral’: Anísio Teixeira, Darcy, Freire, Heidgger, Snyders, Makarenko, Mafesoli, Milton Santos, Deleuze, Spinoza, Tardif, entre outros. Diálogos polifônicos que remetem a questões de fundo em relação à tarefa da educação das novas gerações [...]. De que tempo falamos quando falamos em educação integral?

Assim, a obra busca mapear diferentes formas, matizes e matrizes de “vivências e itinerários em políticas públicas” de educação integral em tempo integral, mediante autores diversos³. A terceira parte do livro mencionado anteriormente traz análises de experiências múltiplas construídas em torno da temática: CIEPs, Rio de Janeiro; Americana, Diadema e Santa Bárbara D’Oeste, São Paulo; Apucarana, Paraná; Nova Iguaçu, baixada fluminense; Belo Horizonte, Minas Gerais; Palmas, Tocantins; Cuiabá, Mato Grosso; Santarém, Pará e das redes estaduais de Espírito Santo; Bahia; Goiás. Segundo a autora, algumas dessas experiências foram “decisivas” para o Programa Mais Educação, outras constituem experiências diferenciadas e as de Diadema, Santarém, Cuiabá, Bahia e Goiás foram constituídas a partir do *Mais Educação*.

Com este pano de fundo, buscamos, em nossas investigações e estudos, analisar e discutir o embasamento e referencial do Programa *Mais Educação*, destacando o caráter, diríamos redentor, conferido à educação e à escola pública.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Política pública indutora da educação integral, desde a sua implementação em 2007, representa mais uma possibilidade de financiamento da educação, além

³ Pesquisadores, gestores municipais e estaduais, organizações não governamentais das cinco regiões brasileiras.

de outras fontes concomitantemente estabelecidas. A sistemática de implantação em escolas públicas de ensino fundamental prevê a livre adesão à proposta de educação com jornada de no mínimo sete horas diárias, mediante recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola, repassados pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) para as unidades executoras das escolas.

Parte das ações do Plano Brasil Sem Miséria, o Programa Mais Educação é um programa de âmbito federal coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) e compõe, juntamente com outros programas e ações, o PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação: plano organizado em torno de quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (BRASIL, 2009a).

Os princípios do PDE baseiam-se no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007), cujo intento é promover a melhoria da qualidade da educação no país. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação apresenta 28 diretrizes dentre elas: “IV - Combater a repetência, [...], pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, [...]; VII - Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2009a, p. 13).

Programa interministerial, o Mais Educação pressupõe diálogo e trabalho em conjunto de seis ministérios: Educação; Ciência e Tecnologia; Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Meio Ambiente; Cultura e Esporte. Assim, ampliam-se as funções da escola.

A educação, especificamente a escola pública, passa a se responsabilizar pelo atendimento a uma multiplicidade de âmbitos da vida social dos indivíduos/cidadãos brasileiros, além de suprir suas necessidades básicas de afeto, proteção, saúde, lazer, cultura, esporte e escolarização. Enfim, a educação se responsabiliza pelos direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988 e dever do Estado (SANTOS, 2015).

Regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o *Programa Mais Educação* tem o objetivo de fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas, no contraturno escolar, previstas pelo projeto educacional desenvolvido no contexto escolar (BRASIL, 2009b).

Art. 2º O Programa tem por finalidade: I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa [...]. (BRASIL, 2007)

A distinção entre turno e contraturno ainda espelham a cisão entre ensino regular e ensino expandido, o que se torna mais patente na Escola de Tempo Integral, como veremos a seguir. Já a expressão socioeducativo remete ao conceito de uma

educação para além da função escolar de formação do cidadão em seu sentido emancipatório. Ela tem uma visão mais ampla, no sentido da proteção e assistência social.

Para Silva e Silva (2013, p. 703), como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa Mais Educação “parte também do pressuposto de que o desenvolvimento nacional da educação é eixo estruturante da ação do Estado, em torno da [...] erradicação da pobreza e marginalização”.

Outra questão relevante a respeito da educação integral que subjaz às atividades do Programa Mais Educação seria o aprendizado do aluno, princípio reafirmado em regulamentação posterior (§ 2º, Art. 1º, do Decreto n. 7.083/2010), mediante:

[...] atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, (BRASIL, 2010, p. 1)

A concepção de educação integral que norteia o Mais Educação não se volta exclusivamente ao desenvolvimento multidimensional do aluno enquanto sujeito, mas se atrela à ampliação dos resultados educacionais, que viriam com o expansão das oportunidades de aprendizagens e da jornada escolar.

Os textos legais evidenciam e posteriormente reafirmam a importância dos resultados educacionais com base no IDEB; a escola, para receber este programa deverá preencher determinados pré-requisitos, conforme podemos averiguar no artigo 5º do Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010).

O Plano de Metas também esclarece a função do IDEB na melhoria da qualidade da educação brasileira, estabelecendo o indicador como referencial a ser seguido pelos demais entes federativos, no momento da adesão ao plano (BRASIL, 2007b, p.3).

A experiência de educação integral efetivada em Pernambuco, como mencionado, provoca repercussões e está em consonância com as políticas educacionais brasileiras a partir de 2007 e embasaria o projeto de educação integral implantado na rede pública estadual paulista: PEI (Programa Ensino Integral).

O Programa Ensino Integral, implantado pelo governo do Estado de São Paulo em 2008, a partir do Programa Mais Educação, e a Escola de Tempo Integral – ETI – projeto anterior ao PEI (2005), também em vigor em escolas públicas estaduais, têm suas atribuições e incumbências ampliadas, juntamente com a jornada.

No sentido das considerações tecidas, abordamos os programas de educação integral no Estado de São Paulo, referidos.

POLÍTICAS E MODELOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: ETI E PEI

Segundo a tipologia das políticas de educação integral em tempo integral apresentada por Parente (2016, p. 579-581), podemos considerar que ambos os modelos implantados nas escolas do sistema público estadual paulista estão embasados em “políticas de educação integral em tempo integral restrita ao espaço escolar” e “implementadas por profissionais da educação”.

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – ETI

Discutimos neste tópico, os princípios e pressupostos que norteiam o projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo denominado “Escola de Tempo Integral”, a partir de algumas considerações oriundas de pesquisa em desenvolvimento em escola pública da rede estadual de ensino paulista que oferece Ensino Fundamental I: Ciclo de Alfabetização – 1º ao 3º ano e Ciclo Intermediário – 4º e 5º anos (Resolução SE n. 53/2014) e Oficinas Curriculares, em Regime de Progressão Continuada.

O Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), instituído pela Resolução SE n. 89/2005, tem como meta central prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de 5 para 9 horas, “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, Art. 1º).

Nessa direção, propiciar 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”, constituem seu objetivo primordial e, dele decorrentes:

- 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, Art. 2º)

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SE (CENP), em publicação de 2006, considera que a função social da escola é servir de “alavanca de um processo que visa à formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania”. E isso se daria pela “ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais”.

Nova organização curricular manteve o currículo básico do Ensino Fundamental enriquecido com “procedimentos metodológicos inovadores” (SÃO PAULO, 2006, p. 11-15).

O princípio basilar da concepção da ETI é o de educação integral que se dá mediante a ampliação da jornada escolar diária do educando, entendida como ampliação das oportunidades de aprendizagens. No entanto, o processo de socialização é contraditório e não se limita à ampliação dos contextos sociais propiciados pela escola (PARO et al, 1988).

Ainda que Felício (2012) aponte que a ampliação da permanência diária dos educandos na escola possa trazer melhoria da qualidade da educação, Coelho (2012, p. 12) considera que não existe correlação entre ampliação do tempo e a realização de atividades “que construam a educação integral. [...] os acontecimentos, os eventos educativos, precisam ser significativos o bastante para construir, tão somente, a relação educação integral e tempo”.

Gallian e Sampaio (2012) consideram que os programas atuais em educação integral no Brasil procedem a uma inversão de ordem de importância sobre o que deve se refletir em primeiro: os métodos e jornadas escolares ou qual o tipo de formação e suas intencionalidades são propiciadas com a educação escolar integral oferecida. Demonstrem, ainda, “estranhamento” diante de uma ampliação do tempo escolar, sem que haja reflexão sobre o currículo nestas condições e o impacto das novas configurações de tempos sobre todo o trabalho da escola.

A Secretaria da Educação reconhecia que o Projeto Escola de Tempo Integral vivia um “momento delicado”, precisando passar por uma reorganização que permitisse outras formas “de se conjugar tempos-espacos de aprendizagem. O que se observa, ainda, é que há duas escolas: a regular (currículo básico) e a de jornada ampliada (oficinas curriculares)” (SÃO PAULO, 2011, p. 7). E essa dicotomia ainda permeia a realidade da ETI, atualmente.

Em 2014, a Resolução nº 3, de 16 de janeiro de 2014, estabelece a duração de 50 minutos para cada aula (nas escolas de até dois turnos) e língua estrangeira moderna, Inglês, como disciplina da Parte Diversificada do Ensino Fundamental, a ser desenvolvida com a carga horária de 2 (duas) aulas semanais. Reafirma também a organização curricular nos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e finais do 6º ao 9º ano, bem como o regime de progressão continuada.

No mesmo ano, a Secretaria da Educação altera a configuração do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada nas escolas da rede pública, mediante a Resolução nº 53, publicada em 03 de outubro de 2014, com a finalidade de garantir condições de aprendizagem, “segundo o critério de flexibilização do tempo necessário ao aprendizado, no desenvolvimento gradativo e articulado dos diferentes conteúdos” (Inciso I, Art. 3º). Estabelece novos Ciclos de Aprendizagem “compreendidos como espacos temporais interdependentes e articulados entre si”

(Art. 4º) - ainda que estejam distribuídos por escolas e espaços diversos: I – Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano; II – Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º anos; III – Ciclo Final, do 7º ao 9º ano (SÃO PAULO, 2014).⁴

Com essa conformação, a ETI permanece até o final de 2015. No início de 2016, a Resolução SE 06, de 19 de janeiro de 2016, concretiza nova reconfiguração curricular, apresentando dentre seus considerandos:

[...] a importância do contínuo aperfeiçoamento da organização curricular vigente nas unidades escolares estaduais, participantes do Projeto Escola de Tempo Integral – ETI;- a necessária otimização dos recursos e materiais didático pedagógicos disponíveis, para assegurar a consecução dos objetivos do projeto; - o êxito alcançado na implementação das ações programadas para melhor atendimento aos alunos do ensino fundamental. (SÃO PAULO, 2016, p. 1)

Com base na Resolução citada e conforme mostra o Quadro 1, substitui a denominação Oficinas Pedagógicas para Componentes Curriculares da Parte Diversificada e apresenta as matrizes curriculares do ensino fundamental, com 40 (quarenta) aulas semanais distribuídas na seguinte conformidade: “I - nos anos iniciais: a) 25 (aulas semanais, destinadas aos componentes curriculares da base nacional comum; e b) 15 aulas semanais, destinadas aos componentes curriculares da parte diversificada; [...]” (SÃO PAULO, 2016, p. 33).⁵

Quadro 1: Matriz Curricular Ensino Fundamental - anos iniciais - Projeto Escola de Tempo Integral - São Paulo - 2016

Matriz Curricular Ensino Fundamental - anos iniciais						
BASE NACIONAL COMUM	COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
		1º	2º	3º	4º	5º
		Nº de aulas				
	Língua Portuguesa	11	11	11	11	11
	Arte	2	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2	2
	Matemática	7	7	7	7	7
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3	3
	História					
	Geografia					

⁴ Quais as possíveis consequências dessa nova configuração dos ciclos e, para focar apenas um aspecto, o teórico, questionamos: como formular um currículo pensado para um curso de estudos, com organicidade e visão de totalidade, sem considerar o transtorno pessoal à criança em formação e aqueles advindos à família, diante da precoce mudança de escola, no interior de um mesmo Ciclo?

⁵ Artigo 2º, conforme Retificação do Anexo A, publicada no Diário Oficial – Poder Executivo, Seção I – p. 33 – São Paulo, 22 de janeiro de 2016.

TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		25	25	25	25	25
PARTE DIVERSIFICADA	Leitura e Produção de Textos	2	2	2	2	2
	Experiências Matemáticas	3	3	3	3	3
	Educação Socioemocional	1	1	1	1	1
	Linguagens Artísticas	2	2	2	2	2
	Cultura do Movimento	2	2	2	2	2
	Orientação de Estudos	2	2	2	2	2
	Língua Estrangeira – Inglês	3	3	3	3	3
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		15	15	15	15	15
TOTAL GERAL		40	40	40	40	40

Fonte: São Paulo (2016)

Os Componentes Curriculares da Parte Diversificada, de acordo com o § 2º do Artigo 2º, serão desenvolvidos “de forma articulada e complementar aos da base nacional comum”, buscando “propiciar ampliação, aprofundamento e diversificação curricular, visando ao desenvolvimento das habilidades e competências que fundamentam o processo de aprendizagem dos alunos” (SÃO PAULO, 2016).

Teríamos outras considerações a serem feitas sobre a ETI, porém, o curto espaço de um artigo não comportaria.

PROGRAMA ENSINO INTEGRAL – PEI

Seguindo os moldes da experiência bem sucedida no estado do Pernambuco, em 2012, o Estado de São Paulo implanta o Programa Ensino Integral. Enquanto a ETI foi direcionada para o Ensino Fundamental, o PEI foi inicialmente idealizado para os alunos do Ensino Médio, ainda que ambos os projetos possam, atualmente, ser adotados por escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O Programa “Educação Compromisso de São Paulo”, instituído pelo Decreto n. 57.571, de 02 de dezembro de 2011, visa, prioritariamente, valorização da carreira do magistério e demais profissionais da educação; “melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio” tornando-a mais atraente; bem como a construção de um novo modelo de escola, mediante o emprego de tecnologias educacionais e mobilização permanente “dos profissionais da educação, alunos, famílias e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual” (SÃO PAULO, 2011, p. 1).

Nesse sentido, as bases para a operacionalização do Programa de Ensino Integral (PEI) preveem: currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível e aulas e atividades complementares⁶ a serem desenvolvidas com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e equipe gestora em todos os espaços e tempos da escola (SÃO PAULO, 2012c).

Além de tratar do perfil de sujeito que a escola participante do PEI deverá formar para a sociedade, o documento também discorre sobre a carreira docente e, neste assunto, possibilita o atendimento educacional especializado, em conformidade com a jornada de educação integral a que o aluno deverá ser submetido.

Instituído pelo Decreto n. 59.354, de 15 de julho de 2013, com base na Lei Complementar n. 1164, de 04 de janeiro de 2012⁷, o Programa Ensino Integral tem como alvos, além da melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas paulistas, a necessidade de implementar as ações programadas, “observadas as especificidades e peculiaridades das unidades escolares que integram o sistema estadual de ensino; e a importância do ensino integral para o desenvolvimento da educação do indivíduo, na totalidade de seus aspectos” (SÃO PAULO, 2013, p. 1).

No bojo das alterações/ inovações propostas pelo modelo pedagógico, também se reformulam as atribuições dos profissionais, “dos recursos humanos que atuam nas escolas”, inclusive com a criação de “novas funções para adequado funcionamento do modelo (SÃO PAULO, 2014, p. 3).⁸

Segundo Lopes e Serra (2014, p. 85), o PEI se origina de proposta formulada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e pela “equipe de trabalho do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental de Ensino Médio (Procentro), responsáveis pela implantação do primeiro Centro de Ensino em Tempo Integral, em Pernambuco, no ano de 2004”.

A SE não apenas corrobora essa origem, como nas Diretrizes do Programa Ensino Integral, agradece ao ICE pelo suporte para a concepção e implantação do PEI na rede estadual de ensino paulista.

Agradecemos a valiosa contribuição da equipe do ICE – Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação pelo apoio técnico para a concepção, desenvolvimento e implantação do Programa de Ensino Integral, em particular na figura dos seus consultores: Alberto Chinen, Elizane Mecena, Jorge Guzo, Juliana Zimmerman e Thereza Barreto, bem como, aos jovens protagonistas egressos das escolas pernambucanas cuja atuação foi fundamental para a introdução dos princípios do Protagonismo Juvenil junto aos jovens ingressantes das Escolas de Ensino Integral. (SÃO PAULO, 2012c, p. 3)

⁶ Constituem-se as atividades complementares em tutoria (orientação de estudo), preparação acadêmica e para o mundo do trabalho e o projeto de vida (SÃO PAULO, 2012d).

⁷ A Lei Complementar n. 1164, de 4 de janeiro de 2012 havia instituído: “o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral [...]” (SÃO PAULO, 2012a, p. 1).

⁸ A respeito, consultar Lei Complementar n. 1.164, de 04 de janeiro de 2012a, e Lei Complementar n. 1.191, de 28 de dezembro de 2012b.

No processo de implantação do Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco, o governo do estado “abriu mão da elaboração da concepção de educação integral, transferindo-a aos empresários” (SILVA; SILVA, 2016, p.745).

[...] esta concepção articula-se no PEI à perspectiva de planejamento estratégico aplicado à área educacional, que tem como proposta realizar planejamento estratégico aplicado às escolas, com a obrigação destas em elaborar um Plano de Ação Educacional, ‘espelhando-se nas concepções filosóficas da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) [...] e nos quatro pilares da Educação ou aprendizagens fundamentais contidas no relatório de Jacques Delors’. (DUTRA, 2014, p. 25 *apud* SILVA; SILVA, 2016, p.745-746)

O currículo acompanha as intencionalidades de um programa que, segundo ICE (2015), é gerido por meio de uma parceria público-privada, na qual o setor público destina-se a cuidar dos recursos físicos e financeiros enquanto o setor privado cuida das tecnologias e metodologias gerenciais. Portanto, tem as suas atividades voltadas para a empregabilidade, associativismo, empreendedorismo, qualificação profissional, entre outras questões inerentes à pedagogia empresarial (ICE, 2015).

Para Magalhães (2008, p. 21-2), o Empreendedorismo Juvenil visa desenvolver no educando “a capacidade de autogestão, co-gestão e heterogestão de seu potencial, na transformação de suas visões em realidade” e alia-se ao Associativismo Juvenil, que busca “proporcionar o surgimento de múltiplas e variadas formas de auto-organização entre os jovens com finalidades sociais, esportivas, ambientais, etc.”

No caso paulista, o suporte conferido para que o Programa Ensino Integral pudesse alcançar seus objetivos está dado logo nos primeiros artigos do Decreto n. 59.354/2013:

Artigo 1º - O Programa Ensino Integral [...] tem por objetivo propiciar a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios [...].

Artigo 2º - As escolas participantes do Programa Ensino Integral, com estrutura, organização e funcionamento peculiares contarão, em sua execução, com quadro de pessoal próprio, independente do módulo de pessoal em vigor para as escolas estaduais, conforme estabelecido neste artigo. (SÃO PAULO, 2013, p. 1)

A educação integral converte-se no principal recurso para a melhoria a qualidade do ensino e, por meio dela, seriam garantidas melhores condições de acesso e permanência na escola pública. Levando em conta os quatros pilares “preconizados pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (SÃO PAULO,

2012c, p.8)⁹, as diretrizes para o Programa Ensino Integral preveem três princípios: a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença e o Protagonismo Juvenil (p. 13).

A educação interdimensional propõe um modelo de formação para o indivíduo seguindo a proposta do Programa Educação Integral do Estado de Pernambuco, como espaço privilegiado para o exercício da cidadania, com o objetivo de promover o protagonismo juvenil, estimular o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade.

A Pedagogia da Presença consiste na presença integral do professor ao lado do aluno e segue a lógica de uma ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldade pessoal e social. O professor presente cotidianamente ao lado do educando captaria as suas aptidões, orientando-o, e o ambiente escolar deve, então, oferecer infraestrutura com novas tecnologias adequadas para formar o aluno. Em resumo, a Pedagogia da Presença seria dar ao estudante: tempo, presença, experiência e exemplo (COSTA, 2006).

Nessa influência estaria correlacionada a questão da educação para o trabalho. Pelo exemplo e incentivo dos mais experientes (o professor) o educando aprende e constrói a sua própria experiência, sendo protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem (COSTA, 2006).

Assim, o Protagonismo Juvenil é, segundo São Paulo (2012c, p. 13-14), um dos princípios que sustentam o modelo do programa e materializa as suas vivências e práticas. O documento também dispõe que no Protagonismo Juvenil o educando é sujeito e objeto das ações para desenvolver as suas habilidades (COSTA, 2008).

Para o atendimento do Protagonismo, o ambiente e as ações da escola deverão ser cuidadosamente pensados para dar oportunidades concretas aos alunos de conquistar a autoconfiança, autodeterminação, autoestima e autonomia, elementos esses imprescindíveis ao gerenciamento de suas habilidades e competências. (SÃO PAULO, 2012c, p.37)

Segundo esses pressupostos, as práticas e vivências em Protagonismo Juvenil proporcionam ao jovem agir com postura própria, como quem sabe o que quer e se

⁹ O primeiro pilar, o aprender a ser (SÃO PAULO, 2012c, p.12) diz respeito às relações do sujeito consigo mesmo, sendo considerada uma “competência pessoal”. Neste pilar o sujeito passa por um auto-reconhecimento, superando os seus limites. Aqui também entra a concepção do Projeto de Vida, eixo estruturante do Programa, que traga o bem estar individual e coletivo do aluno. O segundo, o aprender a conviver (p. 15) diz respeito à convivência do aluno com o contexto em que ele se encontra, sendo uma competência social. Neste pilar inclui-se a capacidade do sujeito de interação, cooperação com os seus semelhantes, bem como a capacidade de decidir em grupo e valorizar o lugar onde está. O terceiro pilar, o aprender a fazer (p.17) relaciona-se às habilidades do indivíduo de exercer alguma função ou profissão na sociedade, considerada uma competência produtiva. Este pilar enfoca a importância da formação do sujeito para o mundo do trabalho “tendo como foco a formação técnica e profissional.” O quarto pilar, o aprender a conhecer (p. 21) remete às maneiras do ser humano lidar com o conhecimento, sendo considerada uma competência cognitiva. Essas três vertentes seriam basicamente o aprender o aprender; ensinar o ensinar e conhecer o conhecer.

empenha para realizar seus objetivos de modo consequente. Esse empenho conduz os alunos a patamares superiores em termos de autonomia, conferindo-lhes melhores condições para lidar com as diversas alternativas no enfrentamento e resolução de problemas que os desafiam. Configura-se como “processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social” (SÃO PAULO, 2014a, p.1).

A questão do protagonismo juvenil é central nas concepções e princípios de educação integral emanadas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, desde a implantação do PEI, concebendo-o como um método de trabalho cooperativo. O denominado “novo modelo de Ensino Integral” prevê como premissa que a escola esteja “alinhada com a realidade do adolescente e do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação” (SÃO PAULO, 2014a, p. 1). O educando torna-se

[...] o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens. No desenvolvimento dessas ações de Protagonismo Juvenil o jovem vai se tornando autônomo à medida que é capaz de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses; vai se tornando solidário, diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si; e competente para compreender gradualmente as exigências do novo mundo do trabalho e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida. (SÃO PAULO, 2014b, p. 15)

O Caderno do Gestor das Diretrizes do Programa Ensino Integral (2014b) reafirma que a formação de jovens protagonistas pressupõe que estes sejam autores, fonte e iniciativa das atividades pedagógicas e não meros “receptores ou porta-vozes daquilo que os adultos dizem ou fazem com relação a eles, proporcionando-lhes espaços e mecanismos de escuta e participação” (SÃO PAULO, 2014b, p. 22).¹⁰

Ainda que nas Informações Básicas do Programa Ensino Integral e Escola de Tempo Integral (SÃO PAULO, 2014a) não se mencione explicitamente o vocábulo empreendedorismo, é-nos lícito questionar até que ponto a concepção de protagonismo liga-se àquele outro princípio.

Para o Diretor da Prattein, Consultoria em Educação e Desenvolvimento Social, “o conceito de protagonismo juvenil guarda afinidade com uma outra ideia de valor que pode contribuir para a renovação dos métodos educacionais: o conceito

¹⁰ “Metodologias do Programa Ensino Integral” (SÃO PAULO, 2014b, p. 22): Projeto de Vida, eixo estruturante do processo; Protagonismo Juvenil, visto como princípio, premissa e metodologia; Líderes de Turma, elo entre a turma e equipes pedagógica e gestora; Clubes Juvenis, espaços de vivência do Protagonismo em concomitância ao Grêmio Estudantil; Disciplinas Eletivas de organização semestral; Acolhimento, ação emergencial que visa promover as habilidades básicas não desenvolvidas no ano escolar anterior ao do ano/série em curso (SÃO PAULO, 2014b, p. 30); Tutoria, orientação e acompanhamento dos alunos em suas necessidades de formação; Orientação de Estudos, integrante das Atividades Complementares da Parte Diversificada da matriz curricular e Atividades experimentais e Pré-Iniciação Científica.

de empreendedorismo juvenil” (RIBAS JR., 2004, p. 3).

Empreender seria exercer a capacidade de imaginar, planejar e colocar em prática sonhos e projetos, concretizando seus projetos. “Nada impede, porém, que tais projetos sejam coletivos e direcionados ao bem-estar da coletividade” (RIBAS JR., 2004, p. 3). Teríamos, então, o chamado “empreendedorismo social”, associação entre a capacidade empreendedora e a competência ética. Parece-nos que este pressuposto está subjacente ao conceito de protagonismo juvenil, um dos pilares do Programa Ensino Integral e não poderíamos deixar de apontar o caráter despolitizador, descontextualizador e subjetivista deste conceito de formação de jovens cidadãos ativos e autônomos, sobretudo atrelado ao Projeto de Vida, como o faz o PEI. Como bem consideram Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 417-418),

Essa forma de encarar e promover a participação de jovens e adolescentes abre, potencialmente, perspectivas para ações solidárias e meritórias diante das necessidades imediatas da população e dos próprios jovens. Entretanto, carrega consigo a possibilidade de despolitizar o olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção, desviando o foco das preocupações do debate político e social sobre tais determinações para o da ação individual ou coletiva, com vistas a minorar, de modo funcionalista, ‘os aspectos negativos do pós-industrialismo’, designação eufêmica para os desdobramentos sociais e econômicos da atual fase do capitalismo mundial. Nesse sentido, apesar do teor de questionamento das decorrências negativas do ‘pós-industrialismo’, o protagonismo pode encaminhar a promoção de valores, crenças, ações etc. de caráter mais adaptativo que problematizador.

Um último fator, mas não de menor importância, a ser ressaltado no Programa Ensino Integral consiste em considerarmos que as alterações/ inovações propostas pelo modelo pedagógico para as escolas participantes do PEI, também propiciam, conforme mencionado, reformulação das atribuições dos profissionais que atuam nas escolas, inclusive mediante a criação de novas funções para que o “modelo” possa funcionar adequadamente.

No que tange ao modelo de gestão, este se estrutura “em cinco premissas que, integradas aos princípios educativos do modelo pedagógico, articulam o plano de ação”. (LOPES; SERRA, 2014, p. 89) São elas: Protagonismo; Formação Continuada; Corresponsabilidade; Excelência em Gestão; Replicabilidade. Concordamos com as autoras quando afirmam que: “a função das escolas e dos profissionais da educação no Programa Ensino Integral é adaptar-se a currículos padronizados e [...] a permanência dos profissionais está sujeita a avaliações de desempenho frequentes.” (LOPES; SERRA, 2014, p. 90).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos, aqui, algumas questões tratadas ao longo do texto e que embasam a temática, no sentido de reatar os fios aparentemente desconexos entre os programas

de educação integral em tempo integral – ETI e PEI - em desenvolvimento no Estado de São Paulo.

Inicialmente, é preciso considerar que a matriz de concepção de ambos os programas é coincidente: Programa Mais Educação e, agora o Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, a ser implementado a partir de 2017, reforçando o foco de atender, prioritariamente, escolas e alunos de regiões vulneráveis.

Assim, constituem-se diretrizes do Programa Novo Mais Educação:

[...] a integração do Programa à política educacional da rede de ensino e as atividades do projeto político pedagógico da escola; o **atendimento prioritário tanto dos alunos e das escolas de regiões mais vulneráveis** quanto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como as escolas com piores indicadores educacionais; a pactuação de metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes; o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa; e a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios. (BRASIL, 2016, p. 3-4, grifos nossos)

Ação interministerial indutora à construção da política de Educação Integral em tempo integral no Brasil, por meio de transferência voluntária de recursos às escolas (Programa Dinheiro Direto na Escola; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - PDDE/FNDE), o Mais Educação promove e regulamenta a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas objetivando contribuir para a consolidação das aprendizagens de crianças, adolescentes e jovens, fomentando novas metodologias de trabalho, novos olhares aos currículos e à prática pedagógica.

Concebido para diminuir a evasão escolar e melhorar o rendimento dos alunos, pressupõe o diálogo e trabalho em conjunto de seis ministérios, ampliando, juntamente com a jornada diária, a responsabilidade da escola pública para o atendimento a uma multiplicidade de âmbitos da vida social dos brasileiros, além de suprir suas necessidades básicas. O viés assistencialista é claro, como podemos destacar dos próprios documentos legais e, a título de exemplo, repetimos a diretriz citada acima: atender prioritariamente alunos e escolas de regiões mais vulneráveis.

Por outro lado, em São Paulo, a coexistência de dois modelos de educação integral em tempo integral no interior da mesma rede de ensino, com discrepâncias perceptíveis e que desprestigiam a Escola de Tempo Integral, como já aludido, acarreta dissensões e controvérsias na categoria do magistério público paulista, gerando competição entre as unidades escolares, sobretudo, mediante os aportes diferenciados de verbas entre as escolas participantes do PEI e as da ETI, bem como o traço assistencialista, sobretudo da ETI. Verdade reconhecida e mencionada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/SE, em 2011.

Analisando todo o processo de implantação da Escola de Tempo Integral, verifica-

se a necessidade da construção coletiva em torno da concepção de educação que viabilize novas práticas, ultrapassando o caráter assistencialista atribuído ao Projeto. (SÃO PAULO, 2011, p.16)

Nesse cenário, diante dessas novas configurações da escola pública paulista de Educação Básica, como, com objetivos, expectativas, estrutura e atribuições tão amplas e ambiciosas, a escola real e concretamente situada, consegue êxito na oferta e consecução de uma educação e de um ensino de qualidade socialmente referenciados? Como e em que medida contribui para a cidadania? No caso da ETI, houve readequação/reformas, ampliações dos prédios escolares para dar conta das novas finalidades? Ou ocorreram apenas alterações cosméticas dos espaços físicos? Houve um processo prévio de formação continuada de especialistas e docentes que atuam nessa modalidade de escola? O quadro de gestores, docentes capacitados para essa nova postura e de funcionários é condizente com o esperado pela Secretaria da Educação e almejado por pais e comunidade escolar?

Ora, sabemos que o aumento do tempo de permanência na escola por si só não garante uma formação escolar de qualidade, outras condições são igualmente essenciais e prioritárias para que se efetive a melhoria da educação pública, como investimentos em formação continuada de professores, melhorias na infraestrutura física da grande maioria das escolas públicas, bem como, inovações curriculares, para que não se repitam os modelos da escola tradicional.

No caso das escolas que aderiram ao PEI, ainda que os prédios tenham passado por algumas adequações e reformas, até o momento nos parecem estar aquém do desejável para propiciar condições favoráveis ao alcance dos objetivos, metas e princípios tão arrojados.

No entanto, reputamos como benéficas a ampliação da jornada escolar e a oferta de múltiplas oportunidades de desenvolvimento do educando em todas as suas instâncias, pois representam significativo avanço na escolarização pública paulista. Representa avanço, também, o aporte de recursos financeiros para a escola gerir e aplicar, adequando seus espaços físicos, para a permanência prazerosa do jovem no espaço escolar, ainda que este aporte dirija-se apenas às escolas que aderiram ao PEI. As ETIs estão enfrentando processo de precarização e consideram-se “escola de segunda classe” no atual cenário da Educação Integral em Tempo Integral no Estado de São Paulo.

ABSTRACT: From a brief contextualization of integral education in Brazil, the text discusses conceptual issues about the integral and full-time education modalities in force in the public network of the State of São Paulo, focusing on the Integral School Program (ETI) and the Integral Education Program (PEI). Through a bibliographical, documentary and research study of the state school system in development, we analyzed the principles and viability of the Integral School Program (ETI) and the Integral Education Program (PEI), highlighting the conditions of the schools of the state network of education in São Paulo and the assumptions

for the implementation of the respective programs. We consider that the expansion of the daily stay and the offer of multiple opportunities for multidimensional development of students represent a significant advance in public schooling in São Paulo.

KEYWORDS: Educational politics. Integral education. Full-time school.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. *Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Ensino Fundamental. *Programa Novo Mais Educação*. Documento Orientador – Adesão - Versão I. Brasília: MEC, outubro, 2016. Disponível em: < https://edercarlosdalberto.com.br/wp-content/uploads/2016/10/Documento-Orientador_NOVO-MAIS-EDUCACAO_Adesao_v1.pdf.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. *Diário Oficial da União*. Edição Extra de 27 de janeiro, 2010, p. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Série Mais Educação. Brasília: MEC: SECAD, 2009a.
- BRASIL. *Educação Integral: texto de referência para o debate nacional*. Brasília: MEC: SECAD, 2009b.
- BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial da União* Nº 80, de 26 de abril, 2007a, Seção 1, p. 5-6.
- BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial da União* Nº 80, de 26 de abril, 2007b, Seção 1, p. 7-12.
- CASTRO, A. de. *A escola de tempo integral: a implantação de um projeto em uma escola do interior paulista*. 2009. 216f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009.
- CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
- CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral, *Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.
- COELHO, L. M. C. C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

COSTA, A. C. G. *Por uma pedagogia da presença: teoria e prática da ação socioeducativa*. Brasília: Ministério da Ação Social. Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência - Governo do Brasil, 2008.

COSTA, A. C. G. *Protagonismo juvenil: adolescência educação e participação democrática*. São Paulo: FTD; Fundação Odebrecht, 2006.

COSTA, A. C. G. *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador*. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

DUTRA, P. F. V. Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio. In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLITICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2014, Porto, Portugal. *Anais Eletrônicos*. Porto: ANPAE, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PauloDutra_GT2_integral.pdf> Acesso em: 20 dez. 2014.

FELÍCIO, H. M. S. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8, n.1, p. 1-18, abr. 2012.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; G. L. B. P, TARTUCE. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

GIARDINETTO, J. R. B. Sujeitos, escola e produção do conhecimento: a pedagogia histórico-crítica subsidiando a reflexão da questão cultural na educação escolar. In: MENDONÇA, S. G. L. e MILLER, S. (orgs.) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 85-121.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec / Nova Série*, São Paulo, v. 1, n. 2, p 129-135, 2006. Disponível em:

< <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/136/168> >. Acesso em: 12 jun. 2016.

GUARÁ, I. M. F. R.. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec | Nova Série*. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, ago. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197> >. Acesso em 17 mai. 2015.

HENZ, C. I. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 82-93.

LOPES, M.F. A.; SERRA, M. H. M. D. Escolas de Tempo Integral do Estado de São Paulo: características e princípios que norteiam o Programa de Ensino Integral. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 4, n. 3, p. 85-91, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/25748/pdf_19> Acesso em: 23 mai. 2016.

MAURÍCIO, L. V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*: Revista da Anped, Campinas, v. 3, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004.

MOLL, J. et alii. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

PARENTE, C. M. D. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18593/r.v41n3.10601>>. Acesso em: 15 out. 2016

PARO, V. H.; FERRETI, C. J; VIANA, C. P.; SOUZA, D. T. R. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 11-20, mai. 1988. Disponível em:

< <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1192/1198> >. Acesso em: 05 jan. 2010.

PEREIRA, E. W. Anísio Teixeira e a experiência de educação integral de Brasília. *Pátio: Revista Pedagógica. Educação Integral: a relação da escola com a cultura e a sociedade*. Porto Alegre: Artmed, ano XIII, n. 51, p. 42-45, ago./out. 2009.

RIBAS JR., F. B. *Educação e protagonismo juvenil*. Prattein, nov. 2004. Disponível em: <http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/Juventude/Educao_Protagonismo.rtf.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016.

SANTOS, A. C. T. *Programa Ensino Integral: antecedentes e pressupostos*. 2015. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Campus Marília, Marília, 2015.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Lei Complementar n. 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado* de 5 de janeiro de 2012a, Seção I, pp. 1-2.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE n. 89, de 09 de dezembro de 2005. *Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral*. Disponível em: <http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=3/19/2013%2010:01:24%20AM>. Acesso em 08 nov. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, 4 de janeiro de 2012, que institui o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado* de 28 de dezembro de 2012b, Seção I, p. 1-4.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n. 85, de 19 de dezembro de 2013. *Dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas*. Disponível em: <http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/85_13%20.HTM?Time=15/01/2015%2016:55:06>. Acesso em 12 dez. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n. 53, de 03 de outubro de 2014. *Dispõe sobre a organização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais*. Disponível em: <http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_14.HTM?Time=15/01/2015%2016:37:38>. Acesso em: 12 jan. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n. 3, de 16 de janeiro de 2014. Retificação em 21 de janeiro de 2014. *Altera dispositivos da Resolução SE 81, de 16-12-2011, que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais*. Disponível em: <<http://desantoandre.edunet.sp.gov.br/.../2014/Resolucao%20SE%2003-%20Retificacao.doc>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n. 6, de 19 de janeiro de 2016. *Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas.* Disponível em:

<http://www.dersv.com/Resolu%C3%A7%C3%A3o_SE_6_2016_Organizacao_curricular_EF_ETI.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). *Informações básicas*: programa ensino integral – escola de tempo integral. São Paulo: SE, 2014a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

SÃO PAULO (Estado). *Diretrizes do Programa de Ensino Integral*. São Paulo: SE, 2012c. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. *Diretrizes do Programa Ensino Integral - Caderno do Gestor*. São Paulo: SE, 2014b. Disponível em: <<http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Programas%20e%20Projetos/Ensino%20Integral/OT-PV-08-mar%C3%A7o-2016/Diretrizes%20do%20Programa%20Ensino%20Integral.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Centro de Referência em Educação Integral. *Programa de Educação Integral do Estado de São Paulo fomenta autonomia dos estudantes*. São Paulo: CREI, 2012d. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/experiencias/programa-de-educacao-integral-fomenta-autonomia-dos-estudantes/>>. Acesso em 30 jun. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria e Estudos e Normas Pedagógicas. *Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral – tempo e qualidade*. São Paulo: CENP, 2006.

SÃO PAULO (Estado). *Educação Integral*. Escola de Tempo Integral / Aluno em Tempo Integral. São Paulo: CENP, 2011. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/09/educacaointegral._escola_de_tempo_integral._aluno_de_tempo_integral.pdf>. Acesso em 10 jan. 2015.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/355/346>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. A. Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 736-756, set./dez. 2016 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8933/5231>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

Recebido em: 12/11/2016.

Aprovado em: 08/02/2017.

